

**Aperfeiçoar a Competência da Expressão Escrita como forma de
desenvolver o Exercício de uma Cidadania Participativa**

Sandrina Covelo Rodrigues Raminhos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Outubro, 2014

**Aperfeiçoar a Competência da Expressão Escrita como forma de
desenvolver o Exercício de uma Cidadania Participativa**

Sandrina Covelo Rodrigues Raminhos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Christina Dechamps, do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Ao meu esposo Luís e ao meu filho Diogo,
os pilares da minha vida*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às orientadoras, Professora Doutora Christina Dechamps e Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, pelas diversas sugestões e observações construtivas e pela disponibilidade demonstrada, incentivando-me, desta forma, ao aperfeiçoamento do meu trabalho, ao longo deste ano letivo.

Estou igualmente grata às minhas orientadoras da Escola Secundária de Santo André, as Professoras Alzira Mendes e Cristina Neves, pelo profissionalismo demonstrado, pela disponibilidade incansável e pelas orientações dadas, ao longo deste ano letivo, fazendo com que a minha Prática de Ensino Supervisionada tivesse um carácter evolutivo, revelando gradualmente uma maior qualidade.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família, que sempre esteve presente em todos os momentos, com palavras de incentivo e de força, lutando ao meu lado, até à concretização deste sonho.

Aperfeiçoar a Competência da Expressão Escrita como forma de desenvolver o Exercício de uma Cidadania Participativa

Sandrina Covelo Rodrigues Raminhos

RESUMO

ABSTRAT

PALAVRAS-CHAVE: escrita, cidadania, didática, relação pedagógica

KEYWORDS: written, citizenship, didactic, pedagogical relation

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária de Santo André, no Barreiro, ao longo do ano letivo de 2013/2014. Desenvolve uma componente descritiva e uma reflexão crítica que teve como ponto de partida o momento correspondente à observação das aulas e da prática letiva referente aos níveis de ensino que acompanhei, o 12º ano de Português e o 11ºano de Francês. Apresenta-se uma reflexão, procurando demonstrar que o domínio da competência da produção escrita está no centro do exercício de uma cidadania ativa e participativa.

The following report is based on my supervised Teaching Practice, at Santo André High School in Barreiro, during academic year 2013 / 2014. A teaching class description and analysis are made having as starting point an observation and practical lessons in Portuguese 12th year and 11th French. Has been demonstrated that improving the writing skills, is a key for an active and participative citizenship.

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Capítulo I: Cidadania e Produção Escrita..... | 4 |
| I.1. Introdução e Fundamentação do Tema | 4 |
| I.2. Ser Cidadão..... | 5 |
| I.3. A importância da Escrita | 9 |
| I.4. Da Didática da Escrita à Competência da Escrita como elemento indispensável ao exercício da Cidadania..... | 10 |
| I.4.1. A Aprendizagem da Escrita – Breve Enquadramento Teórico | 11 |
| I.4.2. A Aprendizagem da Escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira..... | 15 |
| I.4.3. A Escrita como Prática Social | 16 |
| Capítulo II: Enquadramento Institucional | 20 |
| II.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Santo André | 20 |
| II.2. Reflexão sobre a Escola Cooperante | 23 |
| Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada | 25 |
| III.1. Ensino do Português..... | 25 |
| III.1.1.Caracterização da Turma de Português 12º H | 25 |
| III.1.1.1. Caracterização da turma de Português 12º I (Curso de Artes Visuais) | 25 |
| III.1.1.2. Observação das Aulas de Português | 26 |
| III.1.2. Lecionação das aulas de Português..... | 28 |
| III.1.2.1. Primeira unidade didática: Alberto Caeiro..... | 29 |
| III.1.2.2. Segunda unidade didática: Ricardo Reis | 32 |
| III.1.2.3. Terceira unidade didática: Felizmente Há Luar! | 34 |
| III.1.2.4. Avaliação | 36 |
| III.2. Ensino do Francês..... | 38 |
| III.2.1. Caracterização da Turma de Francês 11º G (Curso Científico-Humanístico/Línguas e Humanidades de Formação Específica/Continuação)..... | 38 |
| III.2.1.1. Caracterização da Turma de Francês 11ºJ Ano (Curso Profissional)..... | 39 |
| III.2.1.2. Observação das aulas de Francês das Turmas 11ºG e 11ºJ | 40 |
| III.2.2. Lecionação das aulas de Francês..... | 43 |
| III.2.2.1. Intervenção na turma de 11º G..... | 44 |
| III.2.2.3. Avaliação | 55 |
| III.3. Reuniões semanais..... | 56 |
| III.4. Participação e Intervenção na Escola Cooperante..... | 57 |
| III.4.1. Conselhos de turma | 58 |

| | |
|---|------|
| III.4.2. Reuniões de Grupo de Departamento | 58 |
| III.4.3. Atividades Extracurriculares..... | 58 |
| Capítulo IV: Análise e Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada..... | 60 |
| CONCLUSÃO | 64 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 66 |
| ANEXOS REFERENTES ÀS AULAS DE PORTUGUÊS | i |
| ANEXOS REFERENTES ÀS AULAS DE FRANCÊS..... | xlvi |

“... sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória», ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa”.

Lídia Amor

INTRODUÇÃO

A minha Prática de Ensino Supervisionada, designada por PES, integra-se no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - Português/Francês. Tem como objetivo a ligação entre a teoria e a prática, surgindo como um pilar importante no desenvolvimento de competências na formação dos Professores, na sua aprendizagem, suscitando neles uma dinâmica de partilha e de profunda reflexão.

Neste âmbito, o presente relatório terá como objetivo fundamental apresentar, de um ponto de vista crítico, o meu percurso, enquanto professora estagiária, a passagem da teoria à prática didática e pedagógica, construída ao longo do ano letivo 2013/2014, na Escola Secundária de Santo André, no Barreiro - Agrupamento de Escolas de Santo André, sob a orientação das Professoras Alzira Mendes e Cristina Neves.

A escolha do meu tema, “aperfeiçoar a competência da expressão escrita como forma de desenvolver o exercício de uma cidadania ativa”, prende-se com a minha experiência enquanto explicadora de Português e Francês de alunos de vários anos, do 7º ao 12º ano, mas também como professora de Inglês nas Atividades Extracurriculares com alunos do 1º ao 4º ano, tendo constatado que os alunos, na sua maioria, manifestam dificuldades na escrita. Alguns dizem que “não têm jeito para escrever”, outros que “não sabem escrever”, outros simplesmente que “não sabem o que escrever”, como se o ato da escrita fosse considerado um “dom” e não como algo que pode ser melhorado a partir de um processo de ensino-aprendizagem.

A escrita tem sido e continua a ser a competência que mais dificulta o caminho evolutivo dos alunos. Porém, esta *ocupa* uma grande importância no âmbito escolar, pessoal e profissional. O aluno terá de ser capaz de lidar com os diferentes desafios colocados por uma sociedade em contante evolução e com exigências cada vez mais diversificadas, nos quais o domínio da escrita não pode ser desvalorizado.

Neste caso, a Escola como instituição representante do processo de ensino-aprendizagem, como espaço privilegiado, tem como missão e função ensinar, preparar os alunos para que estes se tornem cidadãos informados, formados e ativos, capazes de desenvolver uma cidadania participativa.

A Escola tem, de facto, um papel preponderante na construção de uma cidadania participativa, pode proporcionar atividades que permitam aos alunos o desempenho da competência da escrita, partindo de situações “reais”, que lhes facilitem o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Deste modo, podemos questionar-nos sobre os desafios da sociedade atual e sobre o tipo de cidadãos que queremos formar, se continuarmos a ter alunos com dificuldades naquilo que pode ser considerado como um pilar da literacia, a escrita.

No Programa de Português relativo ao Ensino Secundário afirma-se: “A competência da escrita é, hoje mais do que nunca, um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos” (Seixas et al., p.17). Será de salientar também que 2013 foi o ano da cidadania.

No Programa de Francês referente ao Ensino Secundário, são apresentadas como finalidades “promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, estético-culturais e psicomotoras”, do mesmo modo que se pretende “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo (s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (Avelino et al., 2001, p.1).

O aluno precisa de aprender e é neste contexto que a minha Prática de Ensino Supervisionada será desenvolvida procurando, por um lado, perceber como a Escola, e mais precisamente o Professor, vai ensinar a competência da escrita, sendo ela também um ato de cidadania, tornando os alunos aptos a desenvolver a sua prática enquanto cidadãos participativos. Por outro lado, procurarei refletir sobre as estratégias e os mecanismos escolhidos, para ir ao encontro das exigências dos diferentes programas, como também das sociedades.

O seguinte relatório divide-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, **“Cidadania e Produção Escrita”**, pretendo apresentar e descrever os fundamentos teóricos que suportam o tema desenvolvido na minha prática pedagógica.

No que se refere ao segundo capítulo, **“Enquadramento Institucional”**, tenciono apresentar a caracterização do Agrupamento de Escolas de Santo André, aprofundando os seguintes temas: indicadores do contexto escolar, indicadores de recursos, indicadores de funcionamento e indicadores de resultados. Será também apresentada neste capítulo a comunidade educativa, em relação à qual procurarei analisar os pontos fortes e as fragilidades.

Em seguida, no terceiro capítulo, **“Prática de Ensino Supervisionada”**, darei conta do trabalho por mim desenvolvido no âmbito das duas disciplinas lecionadas, Português e Francês. Deste ponto constarão: a caracterização das turmas, as informações relativas à observação das aulas, destacando as metodologias e as estratégias utilizadas.

Após o relato da observação, passarei à indicação do trabalho desenvolvido no âmbito da lecionação das aulas, destacando a planificação elaborada em cada uma das turmas. Constará ainda a referência aos conselhos de turma, nos quais estive presente, como forma de obter um conhecimento mais aprofundado dos alunos e da sua situação escolar. Também serão referidas as reuniões semanais de Orientação de Estágio de ambas as disciplinas, destacando o contributo desses encontros para a construção da profissionalidade docente.

Salientarei também a minha participação nas atividades extracurriculares, em ações de formação e a minha colaboração em projetos delineados para ambas as disciplinas, em consonância com os objetivos traçados no Projeto Educativo.

Quanto ao quarto capítulo, **“Análise e Reflexão Crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada”**, nele serão tecidas algumas considerações, resultantes de uma análise e reflexão sobre o trabalho por mim desenvolvido ao longo do ano letivo.

Neste relatório apresentarei ainda as minhas conclusões e algumas sugestões, visando a melhoria da Prática de Ensino Supervisionada. Será também referida a Bibliografia utilizada no desenvolvimento do meu projeto.

Por fim, colocarei em Anexo todos os documentos comprovativos do trabalho realizado.

Capítulo I: Cidadania e Produção Escrita

I.1. Introdução e Fundamentação do Tema

Pretendo, com este projeto, mostrar que a construção da cidadania em cada pessoa poderá ser enriquecida e aperfeiçoada pelo domínio dos mecanismos cognitivos e linguísticos inerentes à expressão escrita.

Com efeito, no Programa de Português relativo ao Ensino Secundário afirma-se: “A competência da escrita é, hoje mais do que nunca, um fator indispensável ao exercício da cidadania” (Seixas et al., 2002, p. 21).

Do mesmo modo, no Programa de Francês referente ao Ensino Secundário, afirma-se que a aprendizagem da língua estrangeira “afina as estratégias metacognitivas, aumenta as suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais e contribui para a emergência de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável” (Avelino et al., 2001, p. iv).

Saliento também que a importância dada às questões da cidadania está bem patente na comemoração, em 2013, do “Ano Europeu dos Cidadãos”, cujas atividades prosseguiram em 2014.

Ser cidadão é ter consciência dos seus direitos e deveres e participar ativamente em todos os domínios da sociedade. Para além disso, o exercício da cidadania é um dos pilares fundamentais da democracia. Paixão (2001: 5) diz-nos a este propósito:

A educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas de uma cidadania ativa.

A informação e a comunicação são hoje questões essenciais para a prática dessa cidadania, num mundo profundamente marcado pela evolução tecnológica e pela extrema rapidez a que as informações circulam e atingem os mais variados públicos.

A escrita, como forma de comunicação e de relação com os outros, desempenha um papel primordial na afirmação do eu, enquanto reflexo de um espírito crítico, consciente, e constitui um dos sinais da nossa civilização.

Através da escrita, podemos transmitir princípios e valores estruturantes da sociedade e de relação entre os indivíduos, numa perspetiva de edificação de um mundo

melhor. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 5), “A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade”.

Apesar de ser consensual a ideia de que a escrita é fundamental para os cidadãos, constatamos que os alunos manifestam dificuldades em expressar as suas ideias e em corresponder aos diversos desafios que lhes são colocados, quotidianamente, no plano social e mesmo no plano interpessoal.

A Escola, como espaço privilegiado na construção de uma cidadania participativa, pode e deve proporcionar atividades que permitam aos alunos o desempenho da competência da escrita, partindo de situações “reais”. Desta forma, destaca-se o papel preponderante e fulcral do professor-educador como veículo deste ensino-aprendizagem, escolhendo e organizando os melhores conteúdos e materiais, optando por estratégias adequadas, de forma a colocar os alunos em situações similares às da vida em sociedade.

Acreditamos que um desenvolvimento da expressão escrita poderá contribuir para a formação de cidadãos participativos, críticos, responsáveis e melhor preparados para fazer face aos múltiplos desafios de uma sociedade complexa, em constante evolução. Neste sentido, Niza (2010: 19) salienta:

A aprendizagem da escrita, considerada a mais transcendental de todas as invenções tecnológicas humanas, transforma a mente do sujeito. A sua prática origina processos facilitadores do desenvolvimento de novas capacidades intelectuais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação, a aquisição de metalinguagem.

I.2. Ser Cidadão

Atualmente, as sociedades são cada vez mais complexas e multiculturais. Com efeito, vivemos num tempo em que as mudanças sociais, culturais e tecnológicas continuam a moldar a sociedade na qual vivemos. Desta forma, será interessante percebermos como é que chegamos ao conceito atual de cidadania plural, multicultural e, por conseguinte, perceber também quais os princípios e valores que estão na base da cidadania. Assim, procuraremos fazer um breve enquadramento histórico do conceito, pois, tal como afirma Cooper (2006: 21) “para compreender o presente temos de, primeiro, entender o passado”.

Embora se possa considerar a utilização do termo cidadania como recente, o conceito já existia há muito tempo, mas não como uma teoria completa e elaborada. Sobre este assunto, Conceição e Silva (2001: 15) referem:

Apesar de se poderem estabelecer diferentes períodos relativos ao percurso que o conceito de cidadania “percorreu” desde as suas primeiras formulações, parece ser de alguma forma mais eficaz estabelecer apenas dois períodos. O primeiro, iniciando-se na Antiga Grécia e terminando com o auspício da modernidade, momento a partir do qual se pode marcar o segundo período, associado à Revolução Francesa em 1789.

A primeira tentativa de definição do conceito de cidadania surgiu na Antiga Grécia, efetuada por Aristóteles (1991: 41), para quem o bom cidadão “tinha capacidade de regular, de produzir normas, mas também era regulado e fiscalizado”. Desta forma, a cidadania era vista como sendo participativa, mas uma participação reduzida à comunidade política. Para Aristóteles, o Homem era por natureza “um animal político, com desejo de viver junto com os outros seres com os quais partilhava interesses comuns”.

A noção de cidadania surge, assim, associada à ideia de um trabalho colaborativo, em relação ao qual é necessário o empenho de todos, para que o objetivo comum seja atingido. Aristóteles (1991: 41) compara o ato de cidadania ao trabalho dos marinheiros, afirmando:

embora os marinheiros tenham funções muito diferentes, um empurrando o remo, outro segurando o leme, o terceiro vigiando a proa ou desempenhando alguma outra função que também tem o seu nome, é claro que as tarefas de cada um têm sua virtude própria, mas sempre há uma que é comum a todos, dado que todos têm o mesmo objetivo a segurança da navegação, à qual aspiram e concorrem, cada um à sua maneira. De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dissemelhantes, todos trabalham para a conservação da sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão.

Numa fase posterior, na Idade Média, após a queda do Império Romano no Ocidente, verificou-se uma diminuição da importância dada à cidadania. Esta situação ficou a dever-se ao facto de, neste período, a honra e a coragem terem sido substituídas

pela salvação humana e a Igreja ter vindo substituir a comunidade política como sustentáculo para a lealdade e o código moral.

A Época Clássica defendia a cidadania enquanto participação ativa mas exclusiva. Este conceito tinha um caráter bem diferente daquele que virá a surgir posteriormente, na Época Moderna, na qual se defendem os princípios e valores associados aos direitos de igualdade e de liberdade. A este propósito, Araújo (2008: 78) refere que:

O termo cidadania ressurgiu na transição para a modernidade após a Revolução Americana (1774/76) e com a Revolução Francesa (1789). Em 1776, o Congresso de Filadélfia promulga as palavras com que inicia a Declaração de Independência da América referindo que todos os homens foram criados iguais, têm direitos inalcançáveis, nomeadamente a vida, a liberdade e a busca de felicidade. Após esta declaração americana, a explicitação dos direitos do homem terá como referência o valor de um regime político específico – a democracia.

Esta conceção moderna de cidadania liberal tem como base a igualdade de todos os homens perante a lei. Podemos associar esta nova noção de cidadania quer à Revolução Francesa, em 1789, permitindo combinar a visão do Estado com a da nação, quer às ideias realçadas pelos filósofos Thomas Hobbes e John Locke, que deram vida à noção de igualdade.

Foi desde a Revolução Francesa que o conceito de cidadania e dos Direitos do Homem e do Cidadão surge relacionado com os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Com o desenvolvimento do liberalismo, posterior ao século XVII, inicia-se uma grande mudança no significado da cidadania. Com efeito, se com os pensadores Hobbes e Locke foi introduzida a noção de igualdade, outros autores, posteriores à Revolução, como Rousseau, Kant (século XVIII), Hegel, Marx e J. S. Mill (século XIX) até Rawls (século XX), como realça Nogueira e Silva (2001: 24) “foram assumindo o direito dos indivíduos à vida, e à liberdade”.

A divisão do conceito de cidadania em três domínios deve-se a Tomas Marshall, Professor de Sociologia da Universidade de Londres. Num primeiro domínio enquadrou a cidadania civil, representativa dos direitos fundamentais à liberdade individual; num segundo domínio caracterizou a cidadania política, que nos confere o direito de participar no exercício do poder político; num terceiro domínio, situa-se a cidadania social, permitindo o acesso individual aos bens básicos, como a educação, a habitação, a saúde.

Porém, devemos realçar que, apesar de estar instituído este direito no conceito de cidadania, ainda hoje temos de lutar para que ele se transforme em realidade para a maioria dos cidadãos.

Associado ao conceito de cidadania, surge o princípio de “liberdade igualitária”, que assenta finalmente sobre os direitos que cada indivíduo tem. Desta forma, Nogueira e Silva (2001: 32) salientam, desta forma, alguns dos direitos individuais:

O direito à liberdade de consciência, o direito à livre associação, o direito de aceder à informação, o direito de participar na vida pública. Liberdade igualitária, contudo, impõe uma obrigação fundamental a todos os cidadãos, nomeadamente, a exigência que cada um respeite a autonomia moral de todas as pessoas e o seu direito ao desenvolvimento.

Hoje em dia, perante uma sociedade em permanente evolução, quer a nível político, social ou cultural, é fundamental apostar numa formação que prepare os jovens, para que eles possam responder, com qualidade e com responsabilidade, aos múltiplos desafios que o exercício de cidadania lhes exige. Deste modo, torna-se imperioso promover a educação para a cidadania em contexto escolar.

É, pois, necessário que, como refere Lima (2000: 42) “as escolas e os seus atores se abram à participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica, a outros atores externos à organização escolar, enfim, à co construção da escola democrática”.

Assim, os professores deverão conhecer bem os seus alunos, as suas diferenças e, para tal, também têm de estar preparados e formados para ir ao encontro das necessidades dos alunos, não apenas no que diz respeito às aprendizagens curriculares, mas também no que se relaciona com a componente social.

Como sublinha Gaston Mialaret (1991: 137):

A formação pedagógica não consiste apenas em fornecer aos jovens um conhecimento e conjunto de técnicas, mas também em desenvolver neles determinadas atitudes favoráveis ao estabelecimento de relações, que constituem elementos essenciais da situação educativa.

Assim, o professor é visto como o elo de ligação entre os alunos e a sociedade atual. Desta forma, queremos, por um lado, que os nossos cidadãos tenham conhecimento dos seus direitos e deveres de cidadania e, por outro, que eles também recebam a educação para que possam, por sua vez, aplicar da melhor forma estes mesmos direitos e deveres.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) refere que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o

desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Também, nos Programas de Português e de Francês do Ensino Secundário, se salienta esse mesmo objetivo.

No Programa de Português (2002: 9) apela-se ao desenvolvimento de um “pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à Escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno”.

Da mesma forma, no Programa de Francês (2001: 2), fomenta-se a participação “no contexto social da Escola de forma responsável e colaborativa”, praticando “formas diversificadas de interação”, demonstrando “afirmação pessoal, aceitação do Outro e espírito crítico”.

É de realçar que este não é um projeto fácil para a Escola, mas acredito que, se todos os representantes do processo de ensino se responsabilizarem pelos seus deveres, esta missão poderá não ser impossível. Neste sentido, Audigier 2002: 451) salienta:

L'éducation à la citoyenneté est plus qu'aucun autre domaine portée par l'idée de culture commune, d'élaboration de références partagées pour affirmer et faire vivre un espace public de délibération où les citoyens sont égaux, mais cela s'inscrit dans une Ecole qui, aussi voire surtout, une fois les premières années passées, classe, oriente, hiérarchise, élimine, reproduit, promeut, valorise, différencie...

I.3. A importância da Escrita

Face a sociedades cada vez mais exigentes, a expressão escrita torna-se uma competência indispensável para uma boa inclusão e evolução dos alunos, membros dessas mesmas sociedades.

Segundo Hedge (2005), desenvolver a competência da expressão escrita prende-se com as seguintes finalidades: - pedagógicas, no sentido de ajudar na aprendizagem da língua; - de avaliação, já que é pela escrita que a avaliação do aluno vai ser feita e os exames são essencialmente resolvidos por escrito; - humanas, pelo facto de alguns alunos

terem mais dificuldades com a oralidade, por exemplo, ou serem mais introvertidos; - de gestão de sala de aula, pois a maior parte dos exercícios de gramática e de funcionamento da língua são verificados através da escrita; - criativas, no sentido de desenvolver a própria expressão; - educativas, com vista a desenvolver a autoconfiança do aluno.

Os próprios Programas de Ensino Secundário, quer de Português, quer de Francês, têm como objetivos desenvolver competências de comunicação, de estratégia e de formação para a cidadania, que vão permitir ao aluno, que se quer ator social, poder interagir linguisticamente, discursivamente, sociolinguisticamente e culturalmente em contextos diversificados.

No caso do Português (2002: 53), o aluno deverá saber “utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo”.

No caso do Francês (2001: 2), o aluno deverá, “produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação social”.

Desta forma, é essencial que os alunos tomem consciência da importância da escrita e do lugar que ela ocupa na sociedade ou sociedades envolventes.

Será de salientar também que o exercício de uma cidadania crítica e responsável, feito através da escrita, poderá funcionar como uma memória coletiva, já que a escrita pode perpetuar formas de relacionamento entre os indivíduos. Esta minha reflexão fundamenta-se em alguns dos pensamentos desenvolvidos por Fromkin e Rodman: “A escrita permite que a sociedade conserve para sempre a sua poesia, a sua história e a sua tecnologia” (1993: 137).

Estes autores acrescentam ainda que “a escrita é um dos instrumentos básicos da civilização, sem ela o mundo tal como o conhecemos não poderia existir” (1993: 173).

I.4. Da Didática da Escrita à Competência da Escrita como elemento indispensável ao exercício da Cidadania

Neste capítulo são apresentados alguns estudos realizados sobre a aprendizagem da escrita e as estratégias a pôr em prática em sala de aula, em Língua Materna e em Língua Estrangeira, com vista a um desenvolvimento da competência da escrita, como elemento indispensável ao exercício da cidadania.

I.4.1. A Aprendizagem da Escrita – Breve Enquadramento Teórico

Nos anos 80, no sentido de construir uma ferramenta para o ensino-aprendizagem da escrita, uma equipa de “Pédagogie du Texte”, da Universidade de Genève, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (1985), desenvolveu o conceito/noção de sequência didática. De acordo com esta equipa, a aprendizagem da escrita, deve tornar-se uma aprendizagem sistemática. Desta forma, será necessário criar meios eficazes.

Assim, esta comissão defende que a escrita é um saber-fazer que se desenvolve de forma espontânea, a partir de aquisições já existentes, mas é também uma prática social que se constrói com a ajuda de intervenções educativas sistemáticas e planeadas.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, não é, como relembra Pasquier (1995), uma ação unária, mas sim um conjunto de aprendizagens específicas de vários géneros textuais.

Deste modo, poder-se-á afirmar que não sabemos escrever globalmente, aprendemos a escrever vários textos, sabendo que cada género necessita de um processo de ensino-aprendizagem adaptado e específico.

Essa forma de aprendizagem da produção textual poderá ser desenvolvida através de uma sequência didática, definida por Schneuwly (1995) como um conjunto de atividades, a partir das quais poderemos desenvolver em profundidade um género de texto.

Ainda segundo este autor, para que um conjunto de aulas seja considerado como uma sequência didática, terá de corresponder a um projeto, que aborde uma atividade de linguística, pertinente socialmente, que seja motivante para o aluno e que tenha uma orientação explícita e objetivos bem delimitados.

Desta forma, Schneuwly (1995), citado por Perrenoud (1997: 44-46), na sua sequência didática, desenvolve em três etapas, atividades de ensino-aprendizagem.

Numa primeira etapa, o professor, deverá apresentar/submeter um projeto de escrita, desenvolvido num determinado contexto de comunicação claramente definido, no qual os alunos irão produzir um primeiro texto, a partir do qual, o professor poderá identificar algumas das dificuldades dos alunos e consequentemente definir as áreas que deverá trabalhar com eles.

Numa segunda etapa, os alunos irão realizar uma série de ateliês de aprendizagem, denominados também por módulos, nos quais serão tratados os diferentes níveis de dificuldade da escrita.

Assim, o primeiro módulo terá como objetivo preparar os alunos para a situação de comunicação, fazendo com que eles reconheçam o destinatário do texto, o objetivo da escrita. O segundo módulo terá como finalidade preparar os alunos para a pesquisa de conteúdos para a produção do texto, utilizando estratégias adaptadas à situação da escrita, na qual eles se encontram. No que se refere ao terceiro módulo, este irá incidir sobre a planificação do texto, na qual os alunos terão de aprender a organizar, a estruturar o seu texto de acordo com a meta a atingir ou o efeito que pretendem transmitir no final. No quarto e último módulo, os alunos deverão proceder à escrita, conseguindo encontrar a boa estrutura linguística, de acordo com o tipo de texto, como também recorrer ao léxico apropriado, variar os tempos verbais, empregar os conectores adequados para uma boa apresentação das ideias. Deste modo o professor poderá propor exercícios de gramática e de vocabulário em que o fundo e a forma dependem do género de texto que o aluno vai ter de produzir.

Na terceira e última etapa, os alunos, com a ajuda da professora, irão elaborar uma grelha de controlo, na qual vão poder anotar os diferentes aspetos referentes ao processo de reescrita e inventariar um conjunto de aprendizagens, que funcionarão como um guião para a produção final.

Seguindo os diferentes passos enumerados, o aluno será capaz de elaborar uma produção escrita que corresponda às exigências da situação de comunicação.

A produção escrita é, de facto, uma competência muito exigente e não existe uma solução “milagre”, mas cabe ao professor, desta forma, facilitar a aprendizagem do processo de escrita. Trata-se de propor aos alunos produções escritas nas condições mais autênticas possíveis, comparando-os com textos de referência, e de construir grelhas para poder avaliar o trabalho realizado.

Adam (1992), em *Les textes: types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, propõe-nos uma viagem pelos textos, tipos e protótipos. O linguista define um texto como sendo organizado por módulos em constante interação. Os três primeiros correspondem à organização pragmática do discurso, à parte ilocutória (coerência) e à coesão semântica; os três seguintes põem em relevo o facto de um texto não ser um seguimento ao acaso de proposições, tratando-se de um processo de ligação (gramática da frase e do texto) e de construção por sequência.

Cuq e Gruca (2005: 185), tendo como ponto de partida os trabalhos realizados por John R. Hayes e de L. Flower (1995), nos quais a escrita já não consiste numa construção linear, mas numa competência que se apoia numa interligação de atividades cognitivas

presentes nas várias fases da escrita, propõem três momentos no processo de escrita: Um primeiro momento corresponde ao contexto no qual ela vai ser desenvolvida, bem como à realização de um primeiro texto. Um segundo momento salienta a importância da memória do escritor, a partir da qual irá buscar todo o conhecimento já adquirido, quer a nível da temática, quer a nível da linguística, tendo em conta o objetivo a realizar, a tarefa final. Quanto ao terceiro momento da escrita, este realça três processos de produção: a planificação, a textualização e, finalmente, a revisão.

Este modelo vem efetivamente realçar que a expressão escrita, no sentido de produção de textos, permanece uma atividade mental complexa, de construção de conhecimentos e de sentidos.

Com efeito, inicialmente o professor faz o enquadramento, dá as indicações necessárias para que o aluno construa o seu primeiro esboço. Em seguida, apela-se aos conhecimentos já adquiridos pelo aluno, quer no que diz respeito à temática, quer no que se relaciona com o domínio linguístico, para a reformulação do trabalho inicial.

No processo de produção, dá-se ênfase a duas componentes: por um lado, a da planificação e, por outro, a da revisão, mostrando que a produção escrita é o resultado de uma série de correções, de idas e voltas ao texto, antes de uma avaliação final, podendo ter como resultado a reescrita do texto.

Rhomer (1965) propôs um modelo, no qual a escrita era desenvolvida em três fases: a primeira, correspondente à pré escrita, com a planificação e pesquisa de ideias; a segunda, referente à redação do texto e, por fim, a terceira, de reescrita, relativa à correção do fundo.

Barbeiro e Pereira (2007) retomam as três fases do processo de escrita do modelo proposto por Rhomer, desenvolvendo-as e explicitando o processo de ensino-aprendizagem de cada uma delas.

Numa primeira fase, o aluno deverá proceder à planificação, na qual deve “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto para programar a própria realização da tarefa” (p.18).

Na segunda fase, correspondente à textualização, o aluno tem de conseguir realizar as seguintes tarefas: - Explicitação de conteúdo, pois apesar de ter havido uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas, de forma genérica, devendo ser explicitadas, para permitir ao leitor aceder ao conhecimento; - Formulação linguística, correspondente à explicitação de conteúdo, que deverá surgir já muito

próxima da versão final do texto; - Articulação linguística, que é fundamental, dado que um texto não é construído a partir de uma mera adição de frases ou proposições autônomas, que se torna necessário juntar, mas sim como uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Assim, o aluno deverá executar estes diferentes passos até chegar ao produto final, ou seja, a sua produção escrita. Relembremos que, em todas estas fases, o professor tem o papel de orientar os alunos e de facultar materiais de apoio, por exemplo fichas sobre a coesão linguística e coerência textual, se verificar a existência de algumas lacunas.

A fase da revisão é um processo que considero essencial, que deverá ser feito ao longo das várias fases da produção escrita e não apenas no final.

Este conceito é abordado por Barbeiro e Pereira (2007: 19) que afirmam: “a componente de *revisão* processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito”. Esta surge, “por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos”, e é marcada pela “reflexão em relação ao texto produzido”.

Um outro modelo que é posto também em relevo é o da escrita criativa, que Cuq e Gruca definem como uma atividade:

Développée sous la forme d’ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaires (...), repose sur deux postulats: tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l’écrit et une contrainte stricte permet de débloquer l’écriture, d’aménager un espace de liberté et de susciter la créativité. Ces pratiques n’envisagent pas l’écrit en fonction du seul objectif académique (2005: 189).

Neste caso, estamos a falar de uma forma de escrita mais pessoal, individual, deixando uma maior liberdade ao aluno. Trata-se, inicialmente, de uma escrita sobretudo de caráter lúdico. Ao escrever, o aluno vai descobrindo as características do seu interior, organizando o pensamento, desenvolvendo o raciocínio, de forma a conseguir passar de uma fase de introspeção para o mundo exterior. Deste modo, através da criatividade, abre uma janela para o seu interior, para permitir a descoberta de si próprio e a sua produção escrita.

Como afirma Matos (2012: 41): “parece-nos mais do que desejável e renovável o desejo de uma verdadeira prática da escrita criativa, sustentada por uma pedagogia que

conheça o mundo envolvente dos seus protagonistas e que dê respostas coerentes na Era em que se localiza.”

No entanto, essa dinâmica de criação não é feita ao acaso, ela carece de uma orientação prévia do professor, na organização do trabalho a desenvolver. Do mesmo modo, os processos de reescrita, de revisão e de correção continuam a ser desenvolvidos a partir de uma avaliação formativa.

De acordo com Leitão (2008: 31), a escrita criativa “favorecerá o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo.”

A escrita criativa é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita.

Gostaria de salientar que, apesar de ter citado autores diferentes, para o ensino-aprendizagem da escrita, as diversas estratégias apresentadas pelos linguistas podem ser desenvolvidas utilizando metodologias semelhantes, tanto para a Língua Materna, como para a Língua Estrangeira. Porém, o professor deverá adaptar o seu trabalho à especificidade de cada uma das Línguas, bem como à situação concreta dos seus alunos, na sala de aula.

I.4.2. A Aprendizagem da Escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira

De acordo com o estabelecido no Programa de Português para o 12º ano, os alunos, em sala de aula, deverão produzir diversos tipos de texto, do domínio profissional, como um *curriculum vitae*, textos argumentativos/expositivos-argumentativos e uma dissertação.

Quanto ao Programa de Francês, na parte relativa ao 11º ano de Formação Específica afirma-se: “as finalidades da aprendizagem de uma língua prendem-se com o desenvolvimento de competências gerais individuais e com a construção progressiva de uma competência global de comunicação”.

Sempre de acordo com o Programa (2001: 8), o aluno deverá “organizar, completar, reformular, redigir sequências discursivas: dialogais, descritivas, narrativas, explicativas e argumentativas”. Deverá também “definir a intenção de comunicação, o

formato textual e o registo de língua” como também “organizar as ideias e/ou informação básicas para a construção do parágrafo/texto”. O aluno deste nível terá de “estruturar a relação de ideias a nível semântico e sintático”, como também “analisar o texto produzido e reescrevê-lo segundo critérios de coerência/coesão”.

O professor, para além do Programa, tem ao seu dispor o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, a partir do qual poderá enquadrar o aluno no seu nível de competência. Os alunos do 11º ano de escolaridade estavam incluídos no nível B1.

Nesse nível, o *Quadro* (2000: 25) define o aluno como utilizador independente que pode:

Comprendre les ponts essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s’il s’agit de choses familières dans le travail, à l’école, dans les loisirs. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d’intérêt. Peut raconter un événement, expérience ou rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée.

Tendo ainda como base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2000: 26), a nível da produção escrita, o aluno será capaz de “écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l’intéresse personnellement. Il peut écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions”.

A questão que está subjacente é a de saber como é que o professor vai preparar os alunos para uma prática correta da produção escrita, que possa ser utilizada ao serviço da cidadania. Abordamos, desta forma, a noção de didática, definida por Libâneo (2002) como:

Uma ponte mediadora entre a teoria e a prática docente; é ela que interliga as bases teóricas à ação prática, evitando o espontaneísmo e fornecendo aos profissionais da educação uma praxis educativa sólida.

I.4.3. A Escrita como Prática Social

O professor, através de um trabalho didático, deve preparar os alunos para o desenvolvimento da competência da escrita, fornecendo-lhes as bases para uma produção correta. Mas esta dinâmica de trabalho não poderá restringir-se apenas à sala de aula e às

necessidades escolares. Ela deverá sobretudo facultar aos alunos ferramentas que lhes permitam transmitir livremente as suas ideias e os seus pensamentos, para poderem intervir ativamente, como cidadãos críticos e responsáveis, na comunidade em que se inserem, sem estarem limitados a uma potencial avaliação do seu desempenho.

A atividade da produção escrita não se apresenta como algo simples e linear, como é referido no próprio Programa de Português (2002: 21):

Do ponto de vista didático, há que considerar o carácter complexo desta atividade, o que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa da escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta atividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas três ser objeto de lecionação.

A propósito da didática da expressão escrita, em FLE, Cuq e Gruca (2005: 184) referem: “la didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu’on retrouve en langue maternelle et les variations du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle”.

No que diz respeito à produção de texto, o Programa de Francês para o Ensino Secundário, (2001: 19) salienta cinco categorias textuais: a dialogal, a narrativa, a descritiva, a explicativa e a argumentativa. Estas tipologias deverão ser vistas como um instrumento pedagógico, que permite sublinhar regularidades de composição, bem como características linguísticas.

Desta forma, o professor, dispondo de todas as informações, só terá de escolher qual o protótipo para a aula e ir seguindo os alunos na construção das várias fases. Poderá elaborar diversas fichas de apoio, no que se refere aos conteúdos gramaticais, ou elaborar grelhas de avaliação e autoavaliação, para que os alunos também se apercebam da sua evolução e dos erros a corrigir.

Numa perspetiva de produção textual, será de realçar que este processo deverá ser realizado, estabelecendo uma articulação entre a leitura e a escrita.

Cuq e Gruca (2005:188) defendem:

Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l’une peut servir de tremplin à l’autre” (...). Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l’apprenant dans des situations qui le transforment en “ouvrier” de la langue et du texte.

Assim, o aluno tem por base um determinado tipo de texto, que depois utiliza na construção da sua própria escrita, expressando nela uma perspectiva, a opinião sobre um determinado tema. Desta forma, a produção poderá assumir um caráter mais social.

São de extrema importância também as competências no domínio da cidadania, tais como o desenvolvimento do espírito crítico, o respeito pelo outro, a tolerância e o trabalho colaborativo.

Assim, o aluno/cidadão poderá participar de forma crítica, ativa e construtiva na sociedade envolvente. Por seu lado, a Escola terá de se adaptar à evolução cultural, social e tecnológica, para poder formar os alunos, de modo a que eles consigam lidar com as diversas exigências da sociedade.

Quanto mais o aluno dominar, no caso da produção escrita, os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso escolar, mais à vontade estará para poder aplicá-los fora da sala de aula, aperfeiçoando cada vez mais e melhor o ato de cidadania.

De acordo com a definição de Yves Reuter, escrita e cidadania são conceitos que estão interligados:

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socialement donné (1996: 181).

O autor fala da escrita como prática social, ou seja, parte-se do princípio de que o aluno possui um conjunto de experiências pessoais, a partir das quais ele já construiu a sua própria conceção do mundo.

Porém, a escrita, realizada num determinado contexto institucional, neste caso, contexto escolar, a sala de aula, tendo como consequência uma escrita virada para determinadas exigências, com regras predefinidas, poderá vir a ser desvirtuada. O aluno, sabendo que vai ser corrigido e avaliado pela professora, vai querer mostrar simplesmente que sabe e vai deixar de lado a parte real e mais sensível da escrita produzida para si próprio.

Por tudo o que atrás ficou exposto, verificamos que muito se tem escrito e teorizado sobre as questões da cidadania e do processo de desenvolvimento da competência da escrita, como forma de integração na sociedade. Porém, continuam por

resolver muitos problemas, cujas soluções nem sempre podem ser antecipadas. Desta forma, a cidadania e o seu exercício passam pelo local e pelo global.

Como salienta Perrenoud (2002: 122):

Pertencemos todos ao mesmo planeta mas, contrariamente às esperanças ingênuas, os particularismos reforçaram-se, o racismo não desapareceu e as guerras de religião reapareceram. Os jovens terão de cultivar uma 'dupla cidadania': aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global.

Capítulo II: Enquadramento Institucional

II.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Santo André

Foi na Escola Secundária de Santo André, situada na cidade do Barreiro, que realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, sob a orientação da Professora Alzira Mendes, referente ao Português, e sob a orientação da Professora Cristina Neves, no domínio do Francês.

A cidade do Barreiro, inserida na área metropolitana de Lisboa, é um dos nove concelhos da Península de Setúbal. De acordo com os resultados dos censos de 2011, a população no concelho ascende a cerca de 78 000 habitantes. Este número realça um decréscimo da população, em comparação com as décadas anteriores, de acordo com informações do Projeto Educativo, elaborado por uma equipa, constituída por professores das diferentes Escolas do Agrupamento.

Foi a partir da Telha, um dos lugares mais antigos do atual concelho do Barreiro, que se deu origem à freguesia de Santo André.

As primeiras referências históricas datam de 1320. A abundância de madeira existente na região, essencialmente proveniente de sobreiro, transformou esta zona num dos maiores estaleiros de construção naval deste período, onde se construíram as naus que, depois de benzidas na ermida de Santo André, na Telha, seguiram caminho para a Índia.

Atualmente, Santo André conta com uma população de 16 000 habitantes.

Foi a 16 de abril de 2013 que a Escola Secundária de Santo André se juntou ao Agrupamento de Escolas da Quinta da Lomba, constituído em 2007, integrando dois jardins de infância e dois estabelecimentos de ensino básico (um com 1º ciclo e outro com 2º e 3º ciclos), assumindo agora a designação de Agrupamento de Escolas de Santo André.

Em geral, as Escolas do Agrupamento possuem instalações razoáveis e bem cuidadas.

O Agrupamento acolhe essencialmente alunos residentes na freguesia. No entanto, podemos também registar a presença de alunos oriundos de outros países, como os PALOP, Brasil, China, Moldávia e Ucrânia.

No que se refere mais especificamente à Escola cooperante, a Escola Secundária de Santo André, esta iniciou a sua atividade em 1977 sob o nome de Escola Secundária do Barreiro. No ano letivo 2012-2013, celebrou o seu 35º aniversário e foram-lhe atribuídos dois prémios *Rostos* pela imprensa local: um na categoria Ensino, pelos

inúmeros serviços prestados à comunidade, e outro na categoria Cultura, por integrar a Comissão Coordenadora do Projeto Interescolar e Interconcelhio “Oficina Saramago”.

A passagem por esta Escola tem marcado de tal forma os alunos que, mesmo após a sua saída, se constituíram como grupo de ex-alunos, criando nas redes sociais uma página para partilha de fotos e de informação (consulte em <http://www.aaaessabrr.com> e <http://www.facebook.com/aaa.essa.barreiro>).

Esta Escola reúne um total de 1435 alunos, dos quais 387 frequentam o 3º ciclo de Ensino Básico, 880 o Ensino Secundário diurno e 168 frequentam o Ensino noturno.

No que se refere ao pessoal docente, a Escola tem 87 professores.

A Escola conta também com um Serviço de Psicologia e Orientação, assegurado por um psicólogo, para que seja exercida uma orientação e um apoio a alunos e professores nas mais diferentes solicitações.

Duas assistentes técnicas asseguram, também, o Serviço de Ação Social e Escolar.

No presente ano letivo, foi constituída uma comissão para a criação da Associação de Pais. Esta nova Associação, eleita em novembro, tem como função trabalhar com e para a Escola, envolvendo as famílias e a própria comunidade no desenvolvimento de alguns projetos de apoio aos alunos e às famílias.

Em 2009-2010, iniciaram-se obras de requalificação, as quais permitiram a melhoria das condições físicas e tecnológicas. As salas, em geral, têm um bom equipamento tecnológico, computador, retroprojektor, quadro interativo.

A Escola é constituída por vários blocos: bloco A (Direção, Secretaria, Centro de Novas Oportunidades (CNO), Associação de Pais, Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Posto Médico, Associação de Estudantes, Loja Escolar, Bar e Refeitório), bloco B (Laboratórios, salas de Desenho/Artes Plásticas), blocos C e D (salas de aula), bloco E (salas de Informática/Design), Auditório, Pavilhão Desportivo com Ginásio e Balneários, Biblioteca e campo exterior.

Ainda em relação à Biblioteca, esta oferece aos utilizadores, em linha, diversas ferramentas, com conteúdos de apoio curriculares ou extracurriculares, atualizadas com regularidade (informações dadas pela professora responsável pela Biblioteca). De entre essas ferramentas se destacam: o catálogo on-line, a página eletrónica, o blogue, o facebook e um espaço wikispace, onde se sugerem vários recursos pedagógicos, documentos de apoio e ligações úteis.

| Projetos |
|---|
| CAI (Comissão de Avaliação Interna) |
| PNL (Plano Nacional de Leitura) |
| PES (Projeto de Educação para a Saúde) |
| GAPE (Gabinete de Apoio à Preparação de Exames) |
| GEPA (Gabinete de Estudos, Planeamento e Avaliação) |
| Apoio Tutorial |
| Património Cultural |
| Desporto Escolar |
| Ateliê Gráfico |
| Observatório do Estudo do Meio e Empregabilidade |
| Clube do Ambiente |
| Clube Artístico |
| Clube de Filosofia |
| Clube de Informática |
| Clube da Matemática (Matemática 100 Problemas) |
| Clube de Música da ESSA |
| Clube de Música Pop Rock |
| Clube de Proteção Civil |
| Clube de Rádio |
| Clube de Teatro |
| Oficina d'Artes |
| Banco Alimentar da Associação de Pais |
| Projeto Grundtvig |
| Projeto de Solidariedade "Ajuda a Ajudar" |

A Escola/Agrupamento de Escolas tem uma equipa de autoavaliação, que conta com a representação de todos os setores (professores, alunos, pais, funcionários). A equipa monitoriza os resultados e garante a qualidade da prestação do serviço educativo.

Trata-se de um trabalho permanente e cíclico, que se renova todos os anos, tendo por lema *avaliar para melhorar*.

Graças a este trabalho de monitorização, a Escola encontra-se em 1º lugar a nível do concelho e a nível nacional entre os primeiros 120 lugares. Ranking: posição 114 – Secundário, Escola de Santo André; posição 503 – Quinta da Lomba (6º ano) e posição 621 (9º ano)¹.

II.2. Reflexão sobre a Escola Cooperante

O lema da Escola, votado pelo Conselho Pedagógico, baseia-se na seguinte frase “*Construir juntos o caminho do saber para plenamente ser*”. Com efeito, este lema realça o objetivo da Escola, que é um trabalho partilhado, colaborativo, em que cada um tem a sua parte de responsabilidade no crescimento do outro.

Neste sentido, a Escola tem como finalidades aumentar as taxas de sucesso, reduzir os níveis de abandono escolar e contribuir para a realização pessoal do aluno. Em termos de estratégias, estas desenvolvem-se em torno de quatro domínios prioritários. O domínio Científico-Pedagógico, a Educação para a Cidadania, a Gestão e Administração e, por fim, a Relação Escola/Comunidade.

Pelo que atrás ficou exposto, considero que a Escola Secundária de Santo André reúne todas as condições para levar por diante este lema e este projeto.

Senti um ambiente saudável entre todos os elementos da Escola, fazendo com que a comunidade funcionasse como um todo.

Fui apresentada pelas minhas orientadoras, de forma gradual, a toda a comunidade fazendo com que, desde o início, eu me sentisse bem integrada. Foi-me criado um perfil administrativo, para receber toda a informação vinda da direção e um perfil de professora, para poder entrar no sistema e lecionar as minhas aulas.

Sem dúvida que me foram criadas e dadas as condições para poder desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada num ambiente muito favorável, o que também julgo ter sabido aproveitar da melhor forma.

A meu ver, e segundo as informações que me foram dadas, as maiores dificuldades encontram-se ao nível da ajuda a alunos com Necessidades Educativas Especiais, dado o

¹ <http://expresso.sapo.pt/ranking-das-escolas-2013=f840093>

número insuficiente de pessoal não docente e a sobrecarga de trabalho dos professores, aos quais são atribuídas cada vez mais funções.

Também será de referir como ponto fraco a inexistência de um desejável acompanhamento, por parte de alguns pais e encarregados de educação, no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada

III.1. Ensino do Português

III.1.1. Caracterização da Turma de Português 12º H (Curso de Línguas e Humanidades)

A turma de 12º H, do curso de Línguas e Humanidades, era composta por dezasseis alunos, quinze raparigas e um rapaz.

A nível geral, constatei que era uma turma coesa, de alunos interessados, bastante atentos mas, dado que eram essencialmente de sexo feminino, tornavam-se muito faladores, o que levou à decisão unânime, no conselho de turma, da realização de uma planta da sala de aula, para uma redistribuição dos lugares a ocupar.

Como seria de esperar, as primeiras reações não foram muito positivas, no entanto, após esclarecimento, tanto da professora como dos delegados de turma, os alunos acabaram por entender.

Apesar de alguns alunos, a nível familiar, viverem só com o pai ou só com a mãe e uma das alunas já não ter pai, não era notória nenhuma instabilidade que pudesse estar associada a essas situações.

Foi interessante verificar que a aluna que já não tinha pai era a melhor aluna da turma em português, bem como nas restantes disciplinas, tendo o seu nome constado no Quadro de Honra da Escola.

A nível da ASE (Ação Social Escolar), constatei que nenhum aluno beneficiava deste apoio, verificando que alguns alunos praticavam mesmo uma atividade física fora do estabelecimento escolar, apesar de haver cinco alunos com o respetivo pai no desemprego.

No que se refere às habilitações literárias dos encarregados de educação, nenhum dos pais tinha um nível superior.

III.1.1.1. Caracterização da turma de Português 12º I (Curso de Artes Visuais)

A turma de 12º H, do curso de Artes Visuais, era composta por vinte e um alunos, dos quais nove eram rapazes. Era uma turma mais homogénea do que a turma de Línguas e Humanidades

A nível geral, também constatei que era uma turma coesa, de alunos interessados, bastante atentos, mas com um maior dinamismo do que a outra turma de 12º ano, muito mais dispersos e faladores, que necessitavam de um maior controlo por parte da professora. Individualmente demonstravam ter uma personalidade muito forte e uma imaginação muito fértil, mas também revelavam, no seu conjunto, uma maior capacidade de raciocínio e capacidade de resposta face às múltiplas solicitações.

Verifiquei que, em todas as aulas a que assisti, os alunos desenhavam ao mesmo tempo que a aula decorria, mas esta aparente “dispersão” não inviabilizava a atenção dada aos conteúdos desenvolvidos pela professora, nem prejudicava o seu rendimento escolar.

De facto, os resultados obtidos nas várias disciplinas foram melhores do que os dos alunos da turma de Línguas e Humanidades. Talvez esta situação se possa explicar pela dinâmica dos conteúdos do Curso de Artes, mas também pelas características dos alunos que escolhem estes cursos.

Lamento não ter podido acompanhar de forma constante esta turma, mas os horários estabelecidos para a minha Prática de Ensino Supervisionada eram coincidentes, nalgumas horas, com a disciplina de francês.

A maioria dos alunos tinha um núcleo familiar composto por pai e mãe, apenas três alunos viviam só com a mãe.

A nível da ASE (Ação Social Escolar), constatei que nenhum aluno beneficiava deste apoio, verificando que só cinco alunos não praticavam uma atividade física fora do estabelecimento escolar.

No que se refere às habilitações literárias dos encarregados de educação, muitos deles possuíam um nível superior de escolaridade, só um pai tinha a quarta classe e só ele estava desempregado.

III.1.1.2. Observação das Aulas de Português

Por motivo de ter havido uma mudança em relação à Escola cooperante, a minha Prática de Ensino Supervisionada não teve início no primeiro dia do ano letivo, mas sim passados quinze dias.

Foram-me comunicados os nomes e os contactos das minhas orientadoras e ficou decidido que a minha intervenção iria incidir nas turmas de 12º ano do Curso de Línguas e Humanidades e no 12º ano do Curso de Artes Visuais. Percebi que teria um grande desafio pela frente, tratando-se de duas turmas que iriam realizar o exame nacional, o que

me deixou ainda com mais vontade de desenvolver um trabalho de qualidade, podendo participar na preparação destes alunos para o desafio final.

Consciente da importância do momento da observação, elaborei uma grelha específica para poder registar todos os pontos que considere essenciais para o funcionamento das turmas e o desempenho da professora (cf. Anexos 1 e 2)².

Verifiquei, desta forma, a gestão da professora, no início, durante e no final da aula, da mesma forma que observei o saber-estar e o saber-fazer dos alunos.

Esta fase de observação, nas turmas de português, foi diferente da fase de observação nas turmas de francês.

Com efeito, enquanto nas turmas de francês este período se restringiu essencialmente à observação “passiva”, o período de observação das turmas de português tornou-se mais ativo, pois a professora Alzira fez questão de que eu estivesse frente à turma, explicando que, apesar de estar presente a título de professora estagiária, poderia desde logo solicitar a minha ajuda, quando tal fosse necessário.

Aprecei este momento, apesar de sentir ainda mais o peso da responsabilidade.

Foi desta forma que, desde o primeiro dia da minha presença, se instaurou uma relação pedagógica crescente e construtiva, em que os alunos pediam a minha intervenção de uma forma muito natural.

Acredito que consegui corresponder, de forma satisfatória, às diversas solicitações.

Em ambas as turmas, confirmei que, sendo alunos com alguma maturidade, a professora estabelecia com eles alguns momentos de descontração, que facilitavam o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, a professora nunca perdeu de vista o facto de serem alunos bastante “faladores” e “barulhentos” e, desta forma, conseguiu sempre fazer uma boa gestão da movimentação das turmas, não deixando que existissem muitos tempos “mortos”.

Sendo duas turmas sujeitas a exame nacional, a expressão escrita tinha um lugar preponderante, já que o exame é realizado apenas por escrito.

No entanto, verifiquei que as atividades orientadas para a produção escrita não eram as que mais cativavam os alunos. A maior parte das vezes não sabiam o que escrever ou como escrever.

² Neste relatório, constam apenas os anexos que considere mais adequados, para não sobrecarregar o corpo do texto. Os suportes são apresentados, na sua totalidade, no CD que o acompanha.

Percebi que a grande dificuldade dos alunos era saber organizar, de forma clara e sucinta, a resposta a perguntas muito simples e diretas.

Tive sempre a sensação de que os alunos tinham por hábito “complicar” aquilo que se pretendia na resposta, por escrito. Na maioria dos casos, quando questionados oralmente, por exemplo, sobre o assunto ou sobre as ideias do texto, respondiam, demonstrando ter compreendido, mas quando tinham de responder, por escrito, a perguntas relacionadas com a atividade de compreensão de leitura, achavam que o pretendido seria algo de diferente. Quando, a seguir, a correção era feita em conjunto, os alunos ficavam geralmente surpreendidos, usando a seguinte expressão “Ah! Era só isso!”.

Apreciei a forma como a professora Alzira contornou esta situação, propondo atividades em trabalho de pares e estimulando muito o diálogo com os alunos, fazendo com que estes tivessem uma participação mais ativa e conseguissem, por fim, realizar produções escritas de qualidade.

Verifiquei também que os alunos, em geral e em todas as disciplinas, tinham bons resultados e que tinham, na sua maioria, uma ideia bem estruturada, acerca do curso que queriam seguir na universidade.

III.1.2. Lecionação das aulas de Português

Após o momento fulcral de observação das diferentes aulas, senti-me apta para passar à etapa seguinte: a planificação. Acrescento que, para além desta fase de observação, me debrucei com muita atenção, em conjunto com a minha orientadora, sobre o programa da disciplina, para garantir que, tanto ao nível da estrutura, como ao nível dos conteúdos, seriam respeitadas as linhas orientadoras apresentadas nos documentos oficiais.

Será importante referir que já existia um modelo próprio da Escola, que me foi facultado pela professora Alzira.

O plano de aula contemplava os seguintes parâmetros: as competências transversais, as competências específicas, as estratégias-atividades, os recursos, o tipo de avaliação e o tempo dedicado a cada momento da aula.

Devo salientar também que este documento, tal como estava estruturado, continha um conjunto de informações bastante alargado, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula e ao desenvolvimento das atividades com os alunos.

Dáí que a descrição de cada aula lecionada surja de modo mais sintetizado do que aquela que me pareceu necessária na disciplina de francês, para explicitar cada atividade desenvolvida nas diferentes aulas, com os alunos.

No que diz respeito à escrita, o Programa de Português preconiza que os alunos de 12º ano têm de ser capazes de elaborar textos do domínio profissional (*curriculum vitae*), textos argumentativos/explicativos-argumentativos (textos de reflexão) como também escrever uma dissertação. No que se refere ao funcionamento da língua, estes conteúdos correspondem à consolidação do 10º e 11º anos de escolaridade. (Seixas et al., p.45-47).

O aluno, por seu lado, também terá de desenvolver métodos e técnicas de trabalho, que contribuam para a construção do seu conhecimento, bem como utilizar estratégias para organizar o processo de aprendizagem e superar dificuldades de forma autónoma, utilizar os media e as novas tecnologias (TIC), como meios de informação e de comunicação e adquirir, por conseguinte, hábitos de pesquisa autónoma.

Relativamente à Formação para a Cidadania, tronco comum para Língua Materna e Língua Estrangeira, o Programa de Português salienta o seguinte: “Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos” (Seixas et al., p.2).

A minha Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em três momentos, contemplando três unidades didáticas: na primeira abordei a poesia do heterónimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro; na segunda unidade tratei a poesia de um outro heterónimo, Ricardo Reis e, por fim, fiz a abordagem da obra *Felizmente Há Luar!*

Foi planeada, para cada unidade didática, uma Oficina de Escrita, procurando dar seguimento ao objetivo principal do meu projeto, o aperfeiçoamento da competência da escrita.

Foi também organizada uma aula de Funcionamento da Língua, com o objetivo de ajudar os alunos a superar as dificuldades identificadas nas suas produções escritas, após análise e correção dos trabalhos por eles realizados.

III.1.2.1. Primeira unidade didática: Alberto Caeiro

A abordagem da poesia de Alberto Caeiro decorreu num período de tempo correspondente a dois blocos de noventa minutos e um de quarenta e cinco.

Na primeira aula, como em todas, foi feita a abertura da lição e o registo do sumário (cf. Anexo 3).

Para introduzir o conceito de heteronímia, estabeleci um pequeno diálogo com os alunos, questionando-os sobre o termo “heterónimo” e perguntando-lhes se sabiam a diferença entre o que é um heterónimo e o que é um pseudónimo.

De seguida, pedi aos alunos que cada um deles lesse em voz alta um parágrafo do texto da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro e, através do diálogo e de pequenos comentários, procurei que os alunos identificassem as características de cada um dos três heterónimos de Fernando Pessoa (Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos), segundo a apresentação que deles faz Fernando Pessoa na carta em questão e que compreendessem o que é, na realidade, um heterónimo.

Em conjunto, foi estabelecida a relação entre a heteronímia em Fernando Pessoa e a temática da fragmentação do eu, já estudada em Fernando Pessoa ortónimo.

Para consolidar as ideias que foram sendo discutidas, projetei um documento apresentando as características gerais de cada um dos heterónimos e fazendo a introdução ao estudo do primeiro heterónimo, Alberto Caeiro (cf. Anexo 4).

Apercebi-me de que, num primeiro momento, os alunos manifestaram alguma estranheza face às ideias apresentadas por Fernando Pessoa na carta sobre a génese dos heterónimos. Porém, face às dinâmicas criadas, nomeadamente pela apresentação do PowerPoint, verificou-se uma alteração na atitude dos alunos, que revelaram uma maior apetência para o estudo e conhecimento das características deste poeta.

Com o objetivo de não descurar uma outra competência também importante, a compreensão oral, foi feita a audição do poema I de “O guardador de rebanhos”, seguida de um breve diálogo, no qual se procuraram identificar também diferenças significativas entre este poema e os de Fernando Pessoa ortónimo.

Finalmente, solicitei aos alunos, como trabalho de casa, a realização de uma ficha do manual.

Considero que a minha primeira intervenção junto dos alunos do 12º ano foi bastante positiva. As aulas decorreram num clima muito agradável, propício à aprendizagem e à participação dos alunos nas dinâmicas criadas.

Iniciou-se a segunda aula com um breve resumo dos conteúdos abordados na aula anterior e com a correção do trabalho de casa, sobre o poema “O meu olhar é nítido como um girassol” (cf. Anexo 5)

Através do diálogo e do apelo a uma participação ativa dos alunos, foi feita uma síntese dos principais aspetos estudados na poesia deste heterónimo, anotados no quadro e registados posteriormente pelos alunos.

Foram ainda identificados processos formais e recursos expressivos, presentes no poema, tendo sido aproveitado o momento para consolidar alguns dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

Para encerrar esta aula, distribuí aos alunos o enunciado de uma oficina de escrita, cujos critérios de correção e objetivos deste tipo de trabalho tinham sido dados a conhecer anteriormente à turma, solicitando a sua realização individual. Os alunos produziram um texto escrito, subordinado ao tema proposto e, no final da aula, recolhi todos os trabalhos realizados (cf. Anexo 6).

A terceira aula foi destinada ao funcionamento da língua, tendo como ponto de partida os erros cometidos pelos alunos nas respetivas produções escritas (Anexo 7).

Com vista à superação das dificuldades manifestadas, distribuí pelos alunos uma ficha, na qual tinha colocado os principais conteúdos (cf. Anexo 8).

No final da aula, entreguei a cada um a respetiva correção, de modo a facilitar a autocorreção, e esclareci dúvidas colocadas pelos alunos (cf. Anexo 9).

O balanço da lecionação destas aulas sobre Alberto Caeiro foi bastante positivo. Consegui desenvolver diferentes estratégias, atividades diversas, proporcionando aos alunos uma maior ligação com o texto poético, com as suas características de forma e conteúdo.

Houve uma boa receptividade e uma participação ativa dos alunos, o que facilitou a concretização dos objetivos previamente traçados.

Começámos por fazer uma aproximação ao universo do poeta, à génese da sua criação. Após esta abordagem de cariz biográfico, entrámos no domínio da sua criação poética. Identificámos características da poesia, a forma de pensar deste heterónimo, a sua relação com o mundo.

Todo este trabalho foi estruturado tendo em atenção o que está preconizado nas orientações programáticas para este nível de escolaridade.

Porém, e de acordo com o meu projeto, procurei simultaneamente contribuir para a melhoria da competência da escrita nos alunos, levando-os também a seguir um percurso evolutivo, passando do estudo da introspeção de um poeta para a sua própria introspeção. O tema proposto por mim para a Oficina da Escrita visava uma reflexão pessoal sobre o lugar das emoções na construção do eu como cidadão.

III.1.2.2. Segunda unidade didática: Ricardo Reis

Esta unidade didática, dedicada ao estudo do heterónimo Ricardo Reis, incluiu três blocos de noventa minutos e dois de quarenta e cinco.

Decidi fazer um tipo de abordagem diferente, propondo aos alunos que fossem à biblioteca pesquisar e recolher informações pertinentes sobre aspetos biográficos, temáticas predominantes, principais características da poesia deste heterónimo, bem como sobre os princípios filosóficos do estoicismo e do epicurismo (cf. Anexos, 10 e 11).

Este tipo de atividade visava sensibilizar os alunos para uma outra forma de adquirir conhecimentos, graças a um trabalho autónomo, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, que representam formas muito eficazes de complementar aprendizagens sobre conteúdos programáticos.

Os alunos, partindo das orientações que lhes facultei através de uma ficha de trabalho, organizaram a informação recolhida e selecionaram as ideias pertinentes (cf. Anexo 12).

Foi interessante verificar que esta dinâmica de aprendizagem agradou aos alunos, que se empenharam nas tarefas propostas, realizando um trabalho de qualidade, o qual serviu de ponto de partida para a aula seguinte.

Iniciei a minha segunda aula sobre Ricardo Reis fazendo uma síntese dos tópicos já anteriormente abordados e, para garantir que os alunos pudessem tomar as suas notas, projetei um documento referente a este heterónimo. Estes tópicos foram depois desenvolvidos e enriquecidos com o contributo das pesquisas efetuadas pelos alunos e registadas na grelha que lhes tinha sido fornecida (cf. Anexos 13 e 14).

Todas as informações tinham como objetivo a preparação dos alunos para a resolução, em trabalho de pares, de uma ficha de leitura do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia...”, após um primeiro contacto com o poema através de audição.

Realizada a ficha de trabalho, procedemos, em conjunto, à respetiva correção e, para consolidação dos conhecimentos, foi projetado um documento com as respostas possíveis às questões colocadas (cf. Anexo 15).

Na terceira aula, foi dada continuidade ao estudo do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia...”, solicitando aos alunos que, fazendo apelo a conhecimentos anteriores, procedessem à análise da estrutura interna e externa do mesmo. Desta forma, pude

verificar que os alunos manifestavam dificuldades em identificar o que engloba cada uma dessas estruturas (cf. Anexo 16).

Após um diálogo com os alunos e esclarecimento de dúvidas decorrentes da realização desta tarefa, projetei uma proposta de análise da estrutura externa e interna do poema, fazendo uma síntese dos aspetos estudados (cf. Anexo 17).

Por fim, projetei uma imagem e solicitei aos alunos que a observassem e procurassem estabelecer uma associação entre o que a imagem lhes sugeria e as ideias-chave do poema estudado.

Esta abordagem, através da leitura de uma imagem, como forma de sintetizar os assuntos tratados, foi muito bem recebida pelos alunos, considerando que é uma utilização da imagem ligeiramente diferente da habitual, pois ela é apresentada como uma conclusão e não como um ponto de partida (cf. Anexo 18).

Na aula seguinte, pedi aos alunos que se organizassem em grupo e distribuí a cada grupo um poema de Ricardo Reis, acompanhado da respetiva ficha de análise, de um conjunto de cinco, cuja leitura tinha já sido solicitada, como trabalho de casa, na aula anterior (cf. Anexo 19).

De seguida, foi feita a correção das fichas de trabalho realizadas pelos grupos e procedeu-se à síntese final do estudo de Ricardo Reis e foi projetado um documento focando os aspetos essenciais da poesia deste heterónimo (cf. Anexo 20).

A partir dos versos “Pois que nada dure, ou que, durando,/Valha, neste confuso mundo obramos”, constantes num dos poemas, foi feita uma revisão sistematizada das funções sintáticas, bem como a identificação do recurso estilístico “hipérbato”, sua definição e valor expressivo.

Por fim, entreguei a cada aluno o enunciado da Oficina de Escrita, como trabalho de casa (cf. Anexo 21).

Na última aula desta unidade didática, entreguei aos alunos as respetivas Oficinas de Escrita, teci algumas considerações acerca dos textos produzidos, chamando a atenção para alguns erros detetados, nomeadamente a nível da acentuação. No sentido de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades neste domínio, entreguei uma ficha de funcionamento da língua sistematizando as principais regras de acentuação e com exercícios de aplicação prática (cf. Anexos 22 e 23).

No final da aula, dei aos alunos a correção da ficha, com o objetivo de facilitar a autocorreção pelos próprios alunos (cf. Anexo 24).

Procurando fazer o balanço desta unidade didática, considero que consegui diversificar as estratégias e as atividades, dando continuidade ao trabalho iniciado na unidade anterior.

Porém, as atividades propostas já se inseriram numa dinâmica diferente, procurando utilizar já a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem. Com efeito, eles foram desafiados a fazer as suas pesquisas e a realizar trabalhos, de forma autónoma, embora com alguma orientação.

Foi-me possível constatar que houve evolução, por parte dos alunos, tanto na abordagem dos conteúdos relativos à poesia de Ricardo Reis, como nas suas produções, no âmbito da Oficina de Escrita.

O objetivo da produção escrita como exercício de cidadania esteve sempre presente na planificação das atividades a desenvolver com os alunos, em sala de aula. De facto, esta Oficina procurou levar os alunos a refletir sobre as atitudes mais corretas e adequadas para garantir o exercício de uma cidadania crítica e ativa.

III.1.2.3. Terceira unidade didática: Felizmente Há Luar!

A abordagem da obra *Felizmente Há Luar!* incluiu dois blocos de noventa minutos e um de quarenta e cinco.

A decisão de fazer coincidir a minha Prática de Ensino Supervisionada com a análise desta obra prende-se com o facto de estarmos a comemorar, este ano, o quadragésimo aniversário da Revolução de abril, momento que simbolizou a vitória da liberdade de expressão.

Esta temática vem ao encontro das linhas norteadoras do meu projeto, associando a produção escrita à formação dos alunos como cidadãos livres, críticos e responsáveis.

Assim, foram desenvolvidas várias atividades, destinadas à aprendizagem dos conteúdos estabelecidos pelo programa, tendo também como objetivo melhorar a competência da escrita, ao serviço da cidadania.

Na primeira aula, entreguei aos alunos a ficha de verificação da leitura, dada pela professora Alzira na aula anterior e que serviu como ponto de partida para a introdução estudo da obra.

Posteriormente, os alunos observaram, em grupo, fotocópias das primeiras páginas de jornais, de datas diferentes, antes do 25 de abril de 1974. Procurou-se que os

alunos fizessem uma leitura crítica dos conteúdos dessas páginas, realçando as diferenças entre as informações relativas ao país e aquelas que se referiam aos países vizinhos (cf. Anexo 25).

Em diálogo com a turma, tendo também presente o conteúdo de textos do manual, refletimos sobre o tipo de informação que era facultada aos cidadãos, naquela altura. Eram apresentados como notícia factos banais do quotidiano, pelo contrário, as notícias que chegavam dos outros países relatavam conflitos e desentendimentos internos e externos, resultando daí uma visão cor-de-rosa de Portugal, onde tudo parecia perfeito e tranquilo.

Partindo da relação entre o conteúdo das páginas dos jornais distribuídos e os textos lidos, conduzi, pela estratégia do diálogo, os alunos à compreensão do contexto histórico da obra a estudar, remetendo para aspetos importantes que caracterizam a contextualização histórico social da peça.

Após este diálogo, a sintetizei, com a ajuda dos alunos, os principais aspetos da contextualização da obra e projetei, como exemplo elucidativo, várias imagens de textos censurados antes do 25 de abril (cf. Anexo 26).

Como preparação para a aula seguinte, pedi aos alunos que efetuassem, como trabalho de casa, uma pequena pesquisa sobre as características do teatro épico.

Na segunda aula, optei por propor aos alunos uma estratégia diferente, a leitura expressiva de um excerto do primeiro ato da peça, como forma de aproximação ao texto dramático (cf. Anexo 27).

Para essa leitura expressiva, foi importante o esclarecimento da noção de didascálias, bem como a sua função. Foi também realçada a presença das notas de margem, solicitando aos alunos que refletissem sobre a sua relevância à luz das características do teatro épico, recorrendo às pesquisas realizadas como trabalho de casa e a exemplos do excerto por eles dramatizado.

Após uma breve síntese dos conteúdos abordados e a verificação de que foram compreendidos pelos alunos, foi-lhes entregue um quadro comparativo das características do Teatro Clássico e Épico (cf. Anexo 28).

O uso recorrente de várias orações subordinadas neste excerto implicou a realização de uma ficha de funcionamento da língua.

Por fim, projetei um PowerPoint sobre as diferentes orações subordinadas, como forma de sistematizar os conteúdos abordados (cf. Anexo 29).

Foi lecionada, nesta unidade didática, mais uma aula de noventa minutos a qual contempla a distribuição do enunciado da Oficina de Escrita e a sua realização, por parte

dos alunos. Não está referenciada pormenorizadamente neste relatório, por não ter querido exceder o limite de aulas exigido e, por outro lado, ter dado prioridade à aula de entrega e correção das produções escritas, que considere mais pertinente para o tema do meu projeto (cf. Anexo 30).

Desta forma, na última aula da unidade didática sobre a obra *Felizmente Há Luar!* foram entregues as produções escritas no âmbito da Oficina, foram tecidas algumas considerações e realçadas as principais falhas cometidas. (cf. Anexo 31). Não pude deixar de felicitar os alunos pela melhoria notória das suas produções escritas. Com efeito, verificou-se uma grande evolução nos trabalhos realizados no âmbito das Oficinas de Escrita.

Com vista a colmatar as dificuldades identificadas, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre funcionamento da língua (cf. Anexo 32). Em seguida, distribuí a respetiva correção, para facilitar o processo de autocorreção pelos próprios alunos (cf. Anexo 33).

Considero que o estudo desta unidade didática resultou plenamente. Os alunos empenharam-se ativamente nas atividades propostas.

Diversifiquei estratégias de abordagem aos conteúdos, de forma a tornar mais apelativa a aproximação ao texto dramático e às suas características específicas, tendo sempre como objetivo suscitar uma reflexão individual, que contribuiu certamente para a melhoria da competência da escrita.

O modo como fomos tratando as ideias presentes na obra também visava despertar os alunos para o exercício da cidadania. O tema escolhido para a Oficina foi o da liberdade de expressão, valor tão importante, mas inexistente, tanto no tempo da história retratada nesta peça, como no tempo da escrita.

O desafio lançado aos alunos foi o refletir sobre a importância da liberdade de expressão na sociedade atual, como reflexo de um *Luar* que possa iluminar os pensamentos e as vontades de cada um de nós.

III.1.2.4. Avaliação

Acredito que o momento da avaliação, na Língua Materna ou na Língua Estrangeira, representa o culminar do processo de ensino-aprendizagem, quer para o professor, quer para o aluno.

Com efeito, esta é altura em que o professor atribui um valor qualitativo ou quantitativo, verificando as competências do aluno, da mesma forma que para o aluno, representa o reconhecimento do seu trabalho e do seu desempenho.

No meu caso, o tipo de avaliação que apliquei com mais frequência foi a avaliação formativa. Trata-se de uma avaliação de carácter qualitativo, que ocorre ao longo de todo o ano, nos diferentes momentos.

Este tipo de avaliação é fundamental, na medida em que permite dar orientações ao aluno acerca do seu processo de aprendizagem, mas permite também ao professor tomar consciência do maior ou menor sucesso das estratégias implementadas e decidir em conformidade com as conclusões dessa avaliação.

A avaliação formativa foi inicialmente realizada através do processo de observação direta, cujos pontos essenciais foram registados numa grelha (cf. Anexos 1 e 2).

Esta avaliação também desenvolvida a partir da elaboração de diversas fichas de trabalho e de diferentes tipos de documentos projetados para garantir uma melhoria no conhecimento dos conteúdos desenvolvidos na aula.

No que se refere à avaliação quantitativa, esta ocorreu em momentos específicos, previamente definidos, com a realização das diferentes produções escritas, inerentes às três Oficinas de Escrita (cf. Anexos 34 e 35, 37 e 38, 40 e 41).

Com efeito, numa primeira fase fiz a correção das respetivas produções, assinalando as principais falhas cometidas, e solicitei aos alunos que reformulassem os seus textos. Em seguida, recolhi os textos e preenchi a grelha de avaliação quantitativa, na qual constava o peso a atribuir, 70% da nota final para o conteúdo e 30% para a forma (cf. Anexos 36, 39 e 42).

O processo de avaliação quantitativa encerrou com a elaboração de um teste de avaliação sumativa, respeitando a matriz e os critérios de classificação. Este momento incluiu também a devida correção (cf. Anexos 43, 44 e 45).

Este teste constituiu também mais um exercício de treino para a realização do exame nacional.

III.2. Ensino do Francês

III.2.1. Caracterização da Turma de Francês 11º G (Curso Científico-Humanístico/Línguas e Humanidades de Formação Específica/Continuação)

A turma de 11º G era constituída por 28 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 16 eram raparigas. No final do ano, a média de idade situava-se entre os 17 e os 18 anos.

Apenas 3 alunos tinham ficado retidos no ano letivo anterior, 1 dos quais tinha vindo de uma Escola TEIP, Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Num primeiro contacto com a turma, percebi que alguns alunos manifestavam dificuldades de acompanhamento das atividades, facto que me foi confirmado pela minha orientadora, que também era a diretora desta turma.

Será importante referir que estes alunos estavam integrados na disciplina de francês de continuação, pertencendo a um nível B1/B2, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ou seja um nível já avançado*.

Quanto à situação socioeconómica dos alunos, 7 beneficiavam da ASE (Ação Social Escolar).

No que diz respeito ao comportamento, constatei, desde o início, que se tratava de uma turma bastante agitada, com alguns elementos perturbadores, mas que acabavam por ser reorientados para os conteúdos das aulas, graças ao dinamismo e à capacidade de recorrer, por vezes, aos próprios elementos perturbadores, fazendo com que eles participassem ainda mais na aula.

A professora Cristina Neves sempre conseguiu motivar os alunos, interagindo com eles e tornando-os mais ativos no processo de aprendizagem.

Destaco que, pelo facto de serem alunos que facilmente se distraíam, tinha sido elaborada uma planta da sala, aprovada e respeitada por todos os aprendentes e docentes.

A ideia da presença de alguns elementos mais indisciplinados e perturbadores foi reforçada pelos professores no conselho de turma, no qual esta questão de indisciplina, de falta de rigor e de trabalho foi tema de reflexão.

Nas reuniões de conselho de turma, estavam sempre presentes, na primeira parte da reunião, os dois representantes dos encarregados de educação, como também a delegada de turma. Estas presenças tinham como objetivo informar os encarregados de educação sobre as diversas situações referentes à turma e, com a delegada de turma,

facilitar a circulação da informação junto dos colegas. Por outro lado, esta presença facilitava também a comunicação, por parte dos representantes dos encarregados de educação, com os docentes, permitindo que, face a um desentendimento entre aluno e professor, a situação pudesse ser esclarecida. Também a própria delegada, enquanto porta-voz da turma, poderia transmitir alguma necessidade ou dificuldade, como por exemplo, um aluno achar que pudesse ter-se sentido injustiçado.

Esta participação dos representantes dos encarregados de educação e de uma representante dos alunos confirma a ideia de um todo a comunicar, como indica o próprio lema da Escola. Com efeito, para que exista sucesso, todos terão de contribuir, para avançar e melhorar.

Face à constatação de situações de indisciplina, foram propostas algumas soluções, como por exemplo alterar novamente a planta da sala. Todos concordaram e foi com a delegada de turma que esta mudança foi feita.

A minha relação pedagógica com a turma foi, na minha opinião, bem sucedida e positiva, pois consegui criar, desde o início, uma certa empatia com os alunos. No entanto, também me apercebi de que a gestão do tempo tinha de ser muito bem feita, porque rapidamente a turma poderia dispersar-se. Tinha de saber cativar os alunos ao longo da aula toda, conseguindo mobilizar os elementos mais desatentos. Daí a necessidade de conhecer bem a turma e as suas especificidades.

Porém, apesar das suas características de dispersão, os alunos não deixaram de ser muito participativos nas aulas, com vontade de aprender e de fazer e preocupados com o exame nacional a realizar.

A preocupação com o sucesso e com os bons resultados tinha a ver com o facto de cada aluno já saber mais ou menos a área, a especialidade que gostaria de seguir e as médias exigidas para a entrada em determinados cursos.

III.2.1.1. Caracterização da Turma de Francês 11ºJ Ano (Curso Profissional)

A disciplina de francês tinha apenas 6 alunos do Curso de Design Gráfico. O restante da turma tinha inglês. Uma parte dos alunos de francês tinha abandonado o curso por diversos motivos, alguns por excesso de faltas nas outras disciplinas.

Contrariamente à outra turma, estes alunos tinham poucos conhecimentos, não se mostravam muito interessados na parte teórica, estavam mais virados para uma componente prática.

O trabalho desenvolvido situou-se num nível de iniciação e as aulas eram dadas numa sala com computador e, desta forma, os alunos realizavam, na maior parte das vezes, os exercícios de gramática e vocabulário no computador, utilizando a internet, como por exemplo “le jeu de l’oie/Français facile”³.

Verifiquei que os conteúdos programáticos, mais especificamente nesta turma, não podiam ser lecionados recorrendo simplesmente ao método expositivo, porque os alunos facilmente se desmotivavam e se distraíam.

Para este tipo de alunos, era necessário recorrer a outra metodologia, de carácter mais prático. Deste modo, foi-lhes proposta a criação de um autorretrato, que apresentaram em PowerPoint.

Uma outra atividade que lhes foi sugerida foi a leitura prévia de exemplos de cartas de motivação para um estágio, no âmbito de um emprego e, em seguida, a elaboração de uma carta de motivação.

Observei também que as aulas eram praticamente todas dadas em português, já que os alunos dificilmente conseguiam perceber de outra forma o que estava a ser lecionado. Havia uma diferença significativa relativamente à outra turma, com a qual se conseguia manter a atenção dos alunos e a sua participação ao longo da aula, falando francês e, se algumas dificuldades se manifestavam, era-lhes dada uma explicação em francês, utilizando sinónimos para que eles conseguissem perceber de forma autónoma, sem obterem diretamente a tradução ou explicação em português.

Perante as diversas dificuldades, falta de atenção e motivação e, por vezes, falta de disciplina, a professora tinha de conseguir ocupar todo o tempo da aula, evitando tempos mortos, propiciadores de distração e de comportamentos menos desejáveis.

III.2.1.2. Observação das aulas de Francês das Turmas 11ºG e 11ºJ

A minha Prática de Ensino Supervisionada realizou-se em duas turmas de Francês. Uma turma, que acompanhei durante todo o ano, o 11ºG do Curso Científico-Humanístico/Línguas e Humanidades de Formação Específica/Continuação e uma outra

³ <http://www.bonjourdefrance.com/n11/jeux/oiebdf.html>

turma do Curso Profissional, o 11º J, cuja observação se limitou a duas aulas de 90 minutos.

A experiência de observação nas duas turmas permitiu-me detetar algumas diferenças significativas e realçar o fosso que existia entre alunos que tinham tido um percurso escolar linear, de sucesso, e aqueles que “se tinham perdido” nos caminhos da Escola, sentindo-se mais motivados pela “vida ativa e prática”. É de salientar que, na maior parte dos casos, estes alunos não possuíam um nível mínimo de conhecimentos de francês, mas também demonstravam grandes dificuldades nas outras disciplinas, de acordo com a opinião expressa pelos restantes docentes nas reuniões dos conselhos de turma.

No que se refere ao período específico de observação, este representou um momento essencial, que me permitiu perceber a dinâmica da turma, por um lado, e a dinâmica da professora, face às diversas atitudes dos alunos, no que diz respeito ao saber-estar e ao saber-fazer.

Elaborei umas grelhas específicas para poder registar os pontos que considerava fulcrais para verificar e registar o funcionamento da turma e o desempenho da professora (cf. Anexo 1).

Relativamente aos alunos, saliento que, ao nível do saber-estar, no geral, a turma 11º G apresentava um bom comportamento, embora alguns elementos tentassem, por vezes, perturbar o desenrolar dos trabalhos. Face a esta situação, a professora também já sabia como atuar de forma pedagógica, levando os próprios elementos perturbadores a participar.

Quanto ao saber-fazer, também reparei que, no geral, os alunos queriam e gostavam de aprender, de trabalhar e de participar. Não se tratava de uma participação espontânea, no geral da turma, apesar de alguns alunos serem mais proativos do que outros, mas observei que, ao conseguir cativar um ou dois alunos, o resto da turma, pelo efeito de grupo, também contribuía com algumas intervenções, nem sempre bem estruturadas do ponto de vista da forma e do conteúdo.

Esta situação confirma a minha ideia de que é necessário, numa primeira fase, deixar alguma margem de liberdade aos alunos, o que a professora Cristina Neves também percebia, para que eles possam aumentar a sua autoconfiança, sem o receio de cometer erros. Após este momento, é mais fácil proceder às devidas correções.

No que diz respeito à metodologia da professora, identifiquei um leque de aspetos que achei pertinentes.

Com efeito, a professora sempre mostrou empenho em dinamizar as atividades, não só desenvolvendo uma interação com os discentes ao longo da aula, como também na escolha de materiais para o seu processo de ensino-aprendizagem.

A sua preocupação em encontrar formas pedagógicas próximas da realidade dos alunos, em pedir tarefas mais próximas do seu dia-a-dia, fez com que, na maior parte das situações, os alunos acabassem por entrar na aula e na sua dinâmica.

A docente também manifestou sempre uma certa preocupação com a pronúncia, corrigindo os alunos e fazendo com que, por sua vez, eles repetissem e aperfeiçoassem as suas aprendizagens.

Observei também a capacidade de explicar as regras de gramática, de cada vez que os alunos erravam, indo ao encontro de uma gramática que se quer contextualizada.

Verifiquei uma grande vontade de não deixar os alunos com dúvidas de vocabulário, fazendo várias perguntas para ter a certeza de que tinham percebido as ideias-chave, o significado de alguma palavra e, se tal não acontecia, tentava sempre explicar, utilizando um sinónimo ou uma perífrase, deixando desta forma o aluno a pensar por ele e a tentar resolver a dificuldade. Por fim, recorria à tradução, se fosse necessário.

Apesar de a oralidade numa língua estrangeira ter um papel central no processo de ensino-aprendizagem, estes alunos tinham também de ser bem preparados para a expressão escrita, dado que teriam de realizar um exame nacional, no final do ano letivo, que incidia apenas sobre as competências da escrita.

Daí que, apesar de serem desenvolvidas em cada aula as quatro competências, ou seja, a compreensão oral, a produção oral, a compreensão escrita/leitura e a produção escrita, todos os exercícios desenvolvidos nas aulas convergiam para melhorar o ato da escrita.

Assim, as fichas de compreensão escrita e oral eram elaboradas, para que o aluno, não só tivesse de perceber o léxico utilizado nos diversos tipos de textos, como também tivesse de responder, escrevendo corretamente a resposta.

Consegui chegar a uma “receita pedagógica” própria, seguindo os passos da professora orientadora, acrescentando a minha forma de estar e a minha personalidade, indo também ao encontro dos meus objetivos, tentando utilizar a metodologia e as estratégias que me pareciam ser as mais apropriadas.

III.2.2. Lecionação das aulas de Francês

Antes de iniciar a minha prática pedagógica, procurei aprofundar os meus conhecimentos sobre os pontos essenciais referentes ao Programa de Francês - nível de continuação e ao *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, o qual me permitiu enquadrar a turma do 11º G num nível B1/B2.

No que diz respeito à escrita, neste nível, o Quadro refere que o aluno tem de ser capaz de escrever um texto simples e coerente acerca de assuntos familiares ou que lhe suscitem um interesse pessoal. Pode também escrever cartas pessoais, para descrever experiências e impressões.

No Programa de Francês (2000: 33), no domínio da escrita, também se refere que os alunos têm de saber utilizar determinados processos de preparação, de construção de texto e avaliar o seu desempenho, enquanto produtores de texto.

Deste modo, o plano de aula foi elaborado tendo em conta as diferentes competências a desenvolver, os conteúdos socioculturais, discursivos, gramaticais e lexicais, bem como as atividades e as estratégias e, por fim, os suportes, o tipo de avaliação e o tempo destinado a cada momento.

Como já referi para o caso da Língua Portuguesa, o aluno, por seu lado, também terá de desenvolver estratégias, métodos e técnicas de trabalho, que contribuam para a construção do seu conhecimento, bem como encontrar formas de superar dificuldades, utilizar os media e as novas tecnologias (TIC) como meios de informação e de comunicação e adquirir, por conseguinte, hábitos de pesquisa autónoma.

Saliento que o meu trabalho foi facilitado, não só porque a professora Cristina Neves me facultou um modelo de planificação de aula, mas também graças às reuniões semanais, que me permitiram, entre outras coisas, a elaboração e o aperfeiçoamento gradual de uma planificação. .

Na organização da planificação, procurei sempre implementar estratégias dinâmicas e criativas para lecionar as minhas aulas, sem esquecer os conteúdos programáticos, no sentido de motivar os alunos para a participação nas atividades.

No que diz respeito à Formação para a Cidadania, comum à aprendizagem de qualquer língua (LM ou LE), o Programa de Francês preconiza que os alunos consigam desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade, como interagir no contexto da sala de aula, de forma responsável e colaborativa, assumir

atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas atuais de âmbito nacional e internacional (2001: 25).

Tendo em conta estes princípios orientadores, na planificação das aulas foram contempladas estratégias e atividades que permitissem favorecer esse relacionamento, nomeadamente propostas de trabalho de pares e em grupo. Por outro lado, a escolha dos temas a abordar foi feita de forma cuidadosa, procurando ir ao encontro da realidade dos alunos e das suas vivências, mas sem descuidar a oportunidade para a transmissão de princípios e valores inerentes à prática da cidadania⁴.

III.2.2.1. Intervenção na turma de 11º G

Após o período essencial de observação das aulas dadas pela professora orientadora Cristina Neves, a partir do qual consegui entender e perceber a dinâmica da turma enquanto grupo, mas também cada aluno enquanto elemento individual da sala de aula, iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Esta desenvolveu-se em três fases: Numa primeira fase foi abordada a temática *Séduction/Manipulation*, inserida na Área de referência sociocultural intitulada *Information et communication*, num total de três blocos de noventa minutos cada; a segunda fase, que correspondeu à lecionação da minha unidade didática, incidiu sobre *Science, technologie et environnement*, englobando sete blocos de noventa minutos; a terceira fase, incluindo dois blocos de noventa minutos, foi realizada a meu pedido, na celebração do dia de São Valentim e do Dia Internacional da Mulher, por se tratar de uma boa oportunidade para a reflexão sobre as questões da cidadania, tema que é parte integrante do meu relatório final.

Ao longo de toda a minha intervenção, procurei trabalhar as diferentes competências, realizando diversas atividades, embora não esquecendo que tinha como principal objetivo o aperfeiçoamento da competência da escrita. Esta minha decisão tem a ver com o facto de acreditar que todas as competências estão interligadas, não podendo ser tratadas separadamente e que o desenvolvimento de uma vai ter implicações diretas no aperfeiçoamento de outra, de acordo com o próprio Programa de Francês (2001: 5), que aponta para o desenvolvimento de uma “competência global, que é plural mas una, que não justapõe competências distintas trabalhadas separadamente”.

⁴ Neste relatório, constam apenas os anexos que considerei mais adequados, para não sobrecarregar o corpo do texto. Os suportes são apresentados, na sua totalidade, no CD que o acompanha.

Antes de abordar a temática *Seduction/Manipulation*, procurei fazer uma introdução à Área de referência *Information et communication*, pois considerei que seria pertinente que os alunos tivessem uma visão global dos temas a tratar nesta unidade.

Decidi motivar os alunos com um *remue-méninges* oral sobre a temática abordada, seguido de uma projeção de um documento audiovisual, com o objetivo de trabalhar e desenvolver as competências da compreensão e produção oral (cf. Anexos 2 e 3) e, por outro lado, ter uma ideia geral do nível da oralidade referente ao discurso (correção gramatical, fluência, expressividade, vocabulário adequado) e à expressão (pronúncia, entoação, ritmo).

Para a produção oral, a ideia era que cada aluno falasse livremente, à vontade e no final da frase, repetíssemos em conjunto o que deveria ser melhorado.

Inicialmente, os alunos não se sentiam à vontade para expressar as suas opiniões mas, a partir do momento em que um dos alunos começou a falar, verifiquei que o resto da turma foi argumentando e enriquecendo as observações feitas.

Tendo sempre presente o objetivo do aperfeiçoamento da produção escrita, optei por fazer todas as correções por escrito, solicitando aos alunos que as escrevessem também nos seus cadernos, de forma a poderem utilizar posteriormente essas aprendizagens.

Assim, após a atividade de compreensão e produção oral, projetei uma ficha de compreensão e produção escrita que os alunos deveriam desenvolver em trabalho de pares (cf. Anexo 4), utilizando o léxico e as ideias-chave associados à temática.

A metodologia escolhida, o trabalho de grupo, visava aumentar a segurança dos alunos e, por conseguinte, a sua autoconfiança.

Como atividade final desta primeira aula, prosseguimos com um *jeu de rôle*, que se revelou muito positivo, dado que os alunos se integraram bem na dinâmica de grupo e souberam utilizar os conhecimentos adquiridos.

Como trabalho de casa, pedi que me respondessem, por escrito, a uma das perguntas que projetei no quadro acerca da publicidade e das suas estratégias de sedução e manipulação e que me enviassem para o e-mail da turma (cf. Anexo 3).

Por fim, e como em todas as aulas seguintes, fizemos em conjunto uma síntese e um pequeno debate sobre os conteúdos da aula, de forma a verificar a aquisição de conhecimentos e a sua consolidação.

Considero que esta minha primeira intervenção foi uma boa introdução para as aulas seguintes.

Na minha segunda aula, através de um breve diálogo, recordámos os aspetos essenciais tratados na aula anterior, de forma a facilitar a abordagem da temática *Séduction/Manipulation* (cf. Anexo 4).

Esta estratégia de pequeno diálogo, no início de cada aula relativo ao conteúdo e às palavras-chaves anteriores, foi recorrente ao longo da minha lecionação.

Desta vez, decidi trabalhar com os alunos a produção escrita, a partir de um documento áudio que abordava o tema dos perigos de uma rede social, neste caso concreto, uma rede que era conhecida pelos alunos (cf. Anexo 5).

Após duas escutas, projetei no quadro uma ficha de compreensão oral à qual os alunos deveriam responder por escrito.

Os alunos apresentaram as suas respostas, que foram posteriormente completadas e corrigidas, a partir da projeção da respetiva correção (cf. Anexo 6).

Apercebi-me de que o tema deste documento autêntico tocou os alunos porque se tratava de um assunto que lhes era próximo. Assim, também acredito que uma das estratégias do professor seja encontrar temas atuais e presentes na vida dos alunos, para os cativar e alertar, levando-os a pensar e refletir sobre a sociedade envolvente.

No que diz respeito à última intervenção da primeira fase dedicada à unidade *Séduction/Manipulation*, decidi desenvolver a produção escrita a partir de diferentes estratégias (cf. Anexo 7).

Com efeito, após o nosso diálogo sobre os conteúdos da aula anterior, projetei uma imagem, a partir da qual iniciámos um debate sobre os possíveis significados da mesma. A ideia era que os alunos chegassem à temática da televisão e dos seus possíveis perigos. No geral, os alunos perceberam muito bem o significado da imagem. Mais uma vez, deverá salientar-se a importância da escolha dos documentos para envolver os alunos. Neste caso, a simplicidade prevaleceu (cf. Anexo 8).

Após esta pequena introdução ao tema da televisão, os alunos ouviram duas vezes um documento áudio, mais especificamente uma canção, e pedi-lhes que escrevessem aquilo que tinham percebido, o assunto, as palavras e as ideias.

Posteriormente, solicitei a cada aluno interveniente que apresentasse oralmente e escrevesse no quadro o que tinha entendido.

Pude, desta forma, verificar a compreensão e produção oral, como também a capacidade de escrita dos alunos, de forma a poder corrigir eventuais erros, com o objetivo de facilitar a produção escrita.

Sendo um trabalho em conjunto, os alunos tiveram uma atitude positiva e construtiva, sem apresentar grande constrangimento, ao expressarem as suas ideias frente à turma.

A seguir, pedi aos alunos que abrissem o manual e realizassem, em trabalho de pares, os exercícios de compreensão de leitura, denominada em francês por *compréhension écrite*, cuja correção foi posteriormente feita.

Por fim, conversei com os alunos sobre as produções escritas, realizadas em trabalho de casa, pedindo-lhes que as reescrevessem, tendo em conta as correções sugeridas, enviadas por e-mail (cf. Anexo 9).

O processo de reescrita revela-se um trabalho essencial para o aperfeiçoamento da competência da escrita do aluno. É uma forma construtiva, na qual o aluno participa, na primeira pessoa, na sua própria evolução e uma garantia para o professor de que o aluno constrói o seu progresso, a partir das diferentes indicações.

Considero que o balanço desta primeira fase foi bastante positivo. Com efeito, os alunos manifestaram uma clara evolução na realização das atividades propostas. A dinâmica de grupo revelou ser uma estratégia adequada, neste primeiro momento, de forma a facilitar a criação de uma maior confiança, permitindo aos alunos ultrapassar alguns obstáculos decorrentes da comunicação numa língua estrangeira. O trabalho em grupo funcionou também como uma preparação para a produção escrita, realizada individualmente.

Como foi referido anteriormente, a segunda fase da Prática de Ensino Supervisionada incidiu sobre o dossiê II, intitulado *Science, technologie et environnement*, na qual lecionei a unidade alusiva à Ética.

A minha opção prende-se diretamente com o tema do meu relatório, a competência da expressão escrita como forma de desenvolver o exercício de uma cidadania participativa. Uma escolha que foi motivada pelo desejo de proporcionar aos alunos o contacto com assuntos reais, com opiniões diferentes e de os incentivar a expressar as suas opiniões, através de uma produção escrita crítica, consciente e responsável.

Antes de iniciar o segundo bloco de aulas, elaborei a planificação da minha unidade, de acordo com as competências específicas, os conteúdos, a operacionalização das competências, os recursos, o tempo e o tipo de avaliação (cf. Anexo 12).

O objetivo final desta unidade era criar um blogue com a turma, no qual os alunos iriam colocar produções escritas sobre a temática da cidadania, a partir dos conteúdos abordados nas aulas, para podermos, desta forma, desenvolver um trabalho colaborativo, que permitisse aos alunos a verificação do resultado das tarefas realizadas.

A primeira aula, sendo ela introdutória e de motivação ao dossiê, iniciou-se com um diálogo, sobre o tema da ciência, tecnologia e meio ambiente, a partir da projeção de duas imagens (cf. Anexos 13 e 14). Seguidamente, os alunos deveriam responder a algumas questões de análise e interpretação das imagens, por escrito, em trabalho de pares. A devida correção foi feita em conjunto e, por fim, projetei as possíveis respostas com as palavras-chave.

Desta forma, os alunos trabalharam a produção oral e a produção escrita, enriquecendo e corrigindo as competências linguísticas. A estratégia do trabalho de pares visava fomentar o espírito colaborativo entre os alunos, criando pouco a pouco hábitos de interação e de partilha.

De seguida, com o objetivo de ter uma ideia global dos conhecimentos gramaticais essenciais para a construção frásica, entreguei aos alunos uma ficha de avaliação diagnóstica sobre os tempos verbais, já estudados em anos anteriores. A razão pela qual escolhi os tempos verbais prende-se com o facto de ter verificado, ao longo do processo de observação e também nas minhas primeiras intervenções, que os alunos manifestavam dificuldades no domínio dos tempos e também no respeito pelo género e pelo número. Por outro lado, o conhecimento dos tempos verbais é essencial para a aprendizagem de um dos conteúdos discursivos, a expressão da condição (cf. Anexo 15).

No final da aula, como em todas as aulas, foi feito um balanço sobre os conteúdos abordados e sobre a realização da ficha diagnóstica. Os alunos, apesar de não ser muito do seu agrado este tipo de tarefas, reconheceram as suas dificuldades e a necessidade de corrigir e melhorar a conjugação, para poderem estruturar frases de forma correta.

Iniciámos a segunda aula com um pequeno diálogo sobre a aula anterior, verificando que as palavras-chave tinham ficado bem assimiladas, tanto oralmente como por escrito. De seguida, com um *remue-méninges*, introduzimos a temática da ética e projetei um documento, para que os alunos ficassem com as palavras-chave registadas. (cf. Anexos 16 e 17).

A minha ideia inicial era de fazer com que os alunos, numa primeira fase, pensassem individualmente sobre a palavra “ética”, escrevessem pelo menos duas ideias principais e que, depois, em conjunto, fizéssemos um pequeno debate. Considero importante que os alunos tenham sempre um momento de reflexão pessoal e que, de seguida, seja desenvolvido um trabalho colaborativo.

Depois, pedi aos alunos que abrissem o manual e que fizessem uma primeira leitura silenciosa de um texto literário, alusivo ao tema da eutanásia, e que fossem anotando as ideias principais e as dificuldades ou dúvidas encontradas.

Procurei criar um ambiente de interação, no qual os alunos foram partilhando ideias e opiniões acerca do assunto, corrigindo, por escrito, os possíveis erros.

Depois de termos conseguido perceber os momentos fulcrais do texto, projetei uma ficha de compreensão de leitura, para que os alunos copiassem e preenchessem em trabalho de pares (cf. Anexo 18). Terminada a realização da ficha, fizemos a respetiva correção, por escrito.

Foi um momento de grande dinamismo e partilha, com um ambiente muito saudável e positivo. Como já mencionei, acredito que quanto mais envolvemos os alunos na aquisição dos saberes, mais eles crescem e desenvolvem a sua autoestima.

Esta revelou ser uma atividade muito construtiva e os alunos ficaram satisfeitos e orgulhosos, ao perceberem que os trabalhos desenvolvidos por eles eram iguais aos das respostas pretendidas. Há que saber valorizar o trabalho dos alunos, do mesmo modo que também os próprios alunos deverão valorizar o seu trabalho.

Terminámos a aula com um espírito positivo, fazendo a síntese dos conteúdos abordados, estando conscientes de que os alunos tinham conseguido expressar abertamente a sua opinião sobre um assunto delicado, tinham enriquecido, verbalmente e por escrito, o seu léxico e tinha sido possível despertar neles o gosto pelo envolvimento no seu processo de aprendizagem. A minha orientadora também me felicitou por ter conseguido cativar a turma e fazê-la participar na própria construção do conhecimento e na realização da tarefa final.

Iniciei a terceira aula com a entrega das fichas da avaliação diagnóstica, realizadas anteriormente, fazendo ao mesmo tempo alguns comentários. Realcei a importância do conhecimento e domínio dos tempos verbais, salientando que estes conteúdos já deveriam estar consolidados (cf. Anexo 19). Projetei a correção no quadro e pedi-lhes que a registassem (cf. Anexo 20). Embora os alunos nem sempre manifestassem predisposição para tomar notas, agradava-lhes a ideia de ficarem com os conteúdos por escrito. Deste

modo, incentivei sempre o processo de registo, pois considero que é uma forma de os ajudar a organizar o seu método de estudo e, por outro lado, treinar a forma de escrita.

Foi importante para mim perceber que, apesar estar a dar aulas enquanto estagiária e não como professora titular, os alunos *levaram a sério* os meus comentários e as minhas indicações.

Como trabalho de casa, solicitei aos alunos que conjugassem uma série de verbos no passé simple, informando-os de que iria posteriormente fazer a verificação.

Finalizámos a aula com o balanço, em conjunto, e a síntese dos conteúdos abordados na aula, sempre com o intuito de motivar os alunos, terminando com uma palavra de ânimo, um reforço positivo, que leva geralmente os alunos a sorrir, mas que lhes reforça a autoconfiança (cf. Anexo 21).

A quarta aula centrou-se, essencialmente, na produção escrita. Para introduzir a temática da clonagem, abordámos um texto jornalístico, a partir do qual os alunos realizaram, em trabalho de pares, uma ficha de compreensão e produção escrita. Cada representante do grupo escreveu a sua resposta no computador, ferramenta com a qual os alunos estão familiarizados. O texto jornalístico era constituído por sete parágrafos e eu atribuí cada um deles a um grupo, sabendo que alguns iriam ser repetidos. O importante era que os alunos verificassem, em conjunto, as diferentes respostas dadas e que essa partilha enriquecesse as respostas (cf. Anexos 22 e 23).

Este momento, com as estratégias escolhidas e os recursos utilizados, permitiu entrar no universo dos alunos, através das novas tecnologias, desenvolvendo um trabalho colaborativo, interativo, de partilha, em que cada um ajudou a melhorar o trabalho dos colegas. Conseguimos um produto final, a partir do contributo de todos, de forma saudável e natural.

Trabalhámos a competência da expressão escrita, na perspetiva do seu aperfeiçoamento, interligada com o exercício de cidadania, partindo de um universo restrito, o grupo de pares, para o todo, interagindo em prol de um objetivo comum.

Fizemos em conjunto as respetivas correções, incidindo a nossa atenção sobre os erros mais recorrentes. (cf. Anexo 24).

Os alunos ficaram satisfeitos ao verificar que o seu trabalho tinha correspondido ao que era desejado. Sentiram-se incluídos e, como tal, motivados para a participação ativa nas atividades propostas.

O caminho do conhecimento não é fácil, mas acredito que o professor, ao encontrar suportes pedagógicos interessantes, ao desenvolver atividades e estratégias

próximas da realidade dos alunos, conseguirá torná-los sujeitos ativos na construção do saber e responsáveis pela sua própria evolução.

No final, pedi aos alunos, como trabalho de casa, uma produção escrita à sua escolha, que deveria ser enviada para o e-mail da turma (cf. Anexo 25).

Na quinta aula, que veio encerrar esta unidade temática sobre a *Science, technologie et environnement*, solicitei aos alunos que reformulassem as respetivas produções escritas, a partir das correções propostas e enviadas por e-mail. Decidi concluir com algo que os alunos apreciam, uma canção (cf. Anexos 26-27 e 30).

Pedi aos alunos que durante a audição fossem tomando notas das palavras ou ideias que tinham compreendido. Numa segunda fase, enriqueceram os seus registos com mais léxico pertencente à canção, que conseguiram identificar. Quanto ao refrão, os alunos conseguiram entendê-lo e até reproduzi-lo, cantando. Depois, projetei uma ficha de compreensão oral sobre a canção, que os alunos copiaram e realizaram em trabalho de pares (cf. Anexo 31). Por fim, projetei a correção, que os alunos passaram (cf. Anexo 32).

A escolha de uma canção para fazer a síntese desta unidade justificou-se por vários motivos: Por um lado, os alunos gostam de música, como tal, era mais fácil cativá-los para a realização de atividades, utilizando algo que lhes agrada. Por outro, não se tratava de uma canção qualquer, ela retomava os temas que tinham sido abordados no âmbito desta unidade. De salientar ainda que o exercício a realizar em trabalho de pares permitiu a interação e a partilha de ideias, aperfeiçoando o ato da escrita. Será de referir também que as mensagens que a canção transmitia, apelavam ao espírito crítico e à reflexão dos alunos, o que os poderia ajudar na sua formação para uma cidadania ativa.

Fiz com os alunos uma síntese geral da aula e dos seus conteúdos. Considero ter conseguido atingir o meu objetivo, fazendo com que eles participassem ativamente no seu processo de aprendizagem e, graças a um trabalho de grupo, conseguissem realizar as diferentes tarefas propostas.

As últimas aulas sobre a Área de referência sociocultural, *Science, technologie et environnement*, referentes à unidade por mim escolhida, foram dedicadas à realização do teste, assunto que irei desenvolver na parte relativa à avaliação.

No que se refere à criação do nosso blogue, dedicámos uma aula à descoberta do mesmo. Expliquei, como já tinha referido aos alunos, que o objetivo da sua criação era desenvolver um trabalho de grupo a partir das diversas atividades por eles realizadas e, mais especificamente, no âmbito da competência da produção escrita.

O blogue foi efetivamente criado. Porém, para que ele pudesse ser profícuo, o professor teria de o criar desde o início, com regras específicas e dinamizado de uma forma que o tornasse útil aos alunos ao longo do ano letivo e não numa fase em que eles estão a terminar os seus trabalhos. A utilização das tecnologias tem características diferentes, de acordo com as circunstâncias em que é feita. Os alunos recorrem a estes meios de comunicação muitas vezes para fins pessoais e não necessariamente pedagógicos, com uma liberdade que não se coaduna, muitas vezes, com as restrições de um uso escolar.

Tenho a convicção de que os estabelecimentos escolares têm de trabalhar com os alunos, aproveitando os materiais utilizados por eles fora da Escola, introduzindo-os na sala de aulas, de forma a minimizar o fosso entre a realidade escolar e a realidade dos alunos e potenciar as suas dinâmicas, colocando-as ao serviço da aprendizagem.

Uma forma de aproveitar o potencial humano dos alunos para desenvolver a competência da produção escrita poderá ser o blogue, pois ele permite a colaboração e a interatividade entre os vários elementos, podendo desse modo funcionar como uma boa ferramenta de aprendizagem.

No que se refere ao trabalho colaborativo, Vygotsky (1988) salienta que “a colaboração entre alunos ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”.

Quando existe partilha de informação, ela pressupõe sempre a existência de uma reação por parte do recetor. Deste modo, há sempre, como afirma Pierre Lévy (1999) “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. A interatividade surge, assim, como uma forma de mediação entre os alunos, facilitando a construção de um conhecimento partilhado. Esta ideia é apresentada por Vygotsky (1991), segundo o qual é “o diálogo, a cooperação e a informação são enriquecidos pela heterogeneidade do grupo ampliando consequentemente as capacidades individuais, sendo que as funções mentais provêm das relações sociais”.

Assim, os alunos vão poder utilizar o blogue como “plataforma” para as suas produções escritas, podendo desta forma comentar, corrigir e melhorar todos os trabalhos propostos, chegando a um trabalho final mais rico.

Nas palavras de Freire (2009), “ninguém ensina ninguém; tampouco ninguém aprende sozinho. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo”, o que demonstra a importância e eficiência do blogue, do ponto de vista da construção do

conhecimento, na relação aluno-pensamento, que vai para além da relação entre professor e aluno.

Como atrás ficou exposto, foi realizada, a meu pedido, uma terceira fase, que incluiu dois blocos de noventa minutos, alusivos à celebração do dia de São Valentim e do Dia Internacional da Mulher. Dado que essas datas coincidiram com o período da minha lecionação, considerei que seria interessante aproveitar estes dois momentos para realizar um trabalho mais especificamente vocacionado para as questões da cidadania, tema intrínseco ao meu relatório final.

O objetivo destas duas aulas foi, não só dar a conhecer as origens e o porquê destas comemorações, como também suscitar alguma reflexão nos alunos sobre a sociedade atual, abordando temas que fazem parte do quotidiano de todos nós, de entre os quais se destacam: a tradição e a sociedade de consumo, os estereótipos, os preconceitos.

A primeira aula foi dedicada à celebração do *Saint Valentin*, no dia 14 de fevereiro. Esta tinha como objetivo perceber a forma como atualmente os alunos vivem este dia, tornado muito mais *comercial* do que moral. Pretendia saber também se eles tinham alguma noção da importância deste dia e dos princípios e valores que ele encerra (cf. Anexo 33).

Iniciámos a aula com um diálogo sobre a temática do São Valentim. Perguntei aos alunos se conheciam a origem e o significado deste dia. Percebi que eles, na sua maioria, não sabiam muito bem responder.

Projetei um documento, contextualizando este dia e explicando o significado de alguns símbolos associados ao São Valentim (cf. Anexo 34).

Verifiquei que os alunos não conheciam alguns deles e outros conheciam-nos, mas não sabiam qual o seu significado. Os alunos ficaram a conhecer o *Mur des Je t'aime*, em Paris, um espaço aberto à participação de todos os que o visitam, representando um símbolo de um sentimento sem fronteiras.

Após a visualização e análise do documento, perguntei aos alunos se tinham ideia da razão pela qual eu teria organizado esta aula. Fiquei bastante surpreendida pelas respostas. Perceberam que o intuito final, para além de partilhar com eles um novo conhecimento cultural, era levá-los a refletir acerca do porquê das suas ações, concluindo que é fundamental agirmos de acordo com as nossas motivações pessoais e os nossos sentimentos, e não apenas com o intuito de agradar, em função de uma maioria, sem receio de sermos excluídos.

Como produção escrita, solicitei-lhes que escrevessem uma carta de amor, redigida a partir de várias sugestões, dirigida ao colega do lado, que deveria ser lida no final da aula perante toda a turma (cf. Anexo 35).

Acredito que, apesar de os alunos não estarem à espera de uma aula dedicada ao São Valentim, a mensagem que eu tinha para lhes transmitir passou, mesmo sendo adolescentes e a atravessar uma fase mais *rebelde*, na qual existe uma natural dificuldade em expressar ideias ou emoções, a nível individual, numa altura em que prevalece o desejo de identificação com o grupo.

A segunda aula que lecionei abordou o Dia Internacional da Mulher, celebrado no dia 8 de março (cf. Anexo 36).

O meu objetivo era levar os alunos a refletir sobre o tema do estereótipo, ou seja, aquele preconceito que muitas vezes nos segue ao longo da vida sobre um determinado assunto ou ideia e que, na maior parte dos casos, tem como fundamento para esse juízo de valor um “diz-se que ...” ou “já naquele tempo se dizia que...”.

Com esta aula dedicada à mulher, queria mostrar aos alunos o quanto o ser humano age ou tem um determinado discurso, a partir de valores assentes em clichês.

Para dar início às atividades e contextualizar esta celebração, projetei um documento, no qual se realçavam algumas datas marcantes na vida da Mulher, quer em França, quer em Portugal (cf. Anexo 37).

Verifiquei que os alunos gostavam de suportes informáticos, imagens e cores, razão pela qual os utilizei, pois o meu principal objetivo era cativar os alunos e chamar a sua atenção.

Em trabalho de grupo, os alunos tiveram como tarefa desenhar um determinado tipo de mulher e explicar posteriormente a razão pela qual a tinham representado dessa forma. O desafio que lhes foi proposto continha a referência a mulheres, no que diz respeito às suas funções, ou à sua nacionalidade (cf. Anexo 38).

Verificámos, no final, que na maioria dos casos os desenhos elaborados pelos alunos tinham um ponto em comum, realçavam a parte física da representação da mulher. Após uma reflexão sobre o assunto, os alunos perceberam que se tratava de preconceitos e concordaram com o facto de, realmente, eles não fazerem sentido, embora eles continuem a estar bem presentes na nossa forma de pensar e de refletir.

Considero que o balanço destas duas aulas foi bastante positivo. De facto, embora com características e metodologias diferentes, em ambas foi possível abordar aspetos

importantes do ser humano, na sua relação com os outros. Foram momentos privilegiados para fomentar nos alunos a reflexão sobre a sua forma de ser e estar em sociedade.

No primeiro momento, foi possível levá-los a concluir que o essencial é agir de acordo com os nossos princípios e com os valores nos quais acreditamos e não apenas com o desejo de agradar ao grupo.

O segundo momento permitiu a tomada de consciência, por parte dos alunos, de que somos muitas vezes, consciente ou inconscientemente, guiados por preconceitos, quando na verdade é fundamental aprender a conhecer o outro, construir um caminho baseado no respeito e na tolerância, sem previamente o julgar.

III.2.2.3. Avaliação

O momento da avaliação, quer na Língua Estrangeira, quer na Língua Materna, é sempre importante no processo de ensino-aprendizagem, para o professor e para os alunos.

Nesta fase, o professor atribui uma classificação qualitativa ou quantitativa, de acordo com as competências desenvolvidas pelo aluno e os conhecimentos adquiridos. Para este, a avaliação representa o reconhecimento do seu trabalho e do seu desempenho.

A avaliação formativa, com um carácter qualitativo foi aquela que mais apliquei, pois interessava-me sobretudo o processo de desenvolvimento da competência da escrita, pelo que considerava mais importante fornecer orientações aos alunos para a melhoria das suas produções.

Elaborei algumas fichas, realizadas pelos alunos, em trabalho de pares na maioria dos casos, que me permitiram perceber que esta estratégia tornava mais dinâmica a aula e proporcionava um trabalho mais enriquecedor para os alunos. Criava-se rapidamente uma partilha de ideias em que os alunos acabavam por corrigir os colegas, ajudando-os. Essas fichas foram posteriormente objeto de uma avaliação formativa, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento da competência da escrita.

Os textos escritos pelos alunos, individualmente, (cf. Anexo 9 e 27), foram avaliados qualitativamente, para facilitar o processo de reescrita.

Num momento posterior, foi-lhes atribuída uma classificação quantitativa, de acordo com grelhas de correção (cf. Anexos 10-11 e 28-29), tendo em conta as competências pragmáticas, com o peso de 60%, as competências lexicais, assumindo o peso de 20% e as competências gramaticais, com o peso de 20% da nota final.

Também, a partir da matéria lecionada por mim, elaborei um teste de avaliação sumativa, respeitando a matriz e os critérios de classificação, incluindo também a devida correção (cf. Anexos 39-40-41).

Este teste foi entregue à turma como mais um exercício de treino para a realização do exame nacional.

Além desta avaliação, participei no processo de avaliação da produção oral, a partir do tema associado ao Dia Escolar da Não Violência, com a elaboração da respetiva grelha. Percebi que quando se trata de produzir um trabalho pessoal, com alguma autonomia e margem de liberdade quanto à escolha do material utilizado para a apresentação, os alunos produzem trabalhos pertinentes e bem elaborados (cf. Anexo 42).

Os alunos escreveram mensagens de paz, escreveram uma entrevista, diversos documentos (cf. Anexo 43).

III.3. Reuniões semanais

Na primeira reunião de orientação foi elaborado, em conjunto com as minhas orientadoras, um registo das atividades semanais desenvolvidas, no qual escrevi o sumário de cada encontro.

Será de referir a importância das reuniões semanais de orientação, que me permitiram, não só adquirir conhecimentos sobre as diferentes tarefas e obrigações inerentes à função de professor, mas também no que se refere à função de diretor de turma tendo, em ambos os casos, como objetivo potenciar o melhor enquadramento possível do aluno, no seu espaço familiar, educacional e social.

Estas aprendizagens foram também muito importantes para o meu processo de autoavaliação. Com efeito, tratando-se de um trabalho acompanhado, permitiu-me a tomada de consciência gradual da minha própria evolução, quer a nível da pertinência das observações, quer na escolha dos conteúdos programáticos para a elaboração das diferentes planificações, quer também na execução das aulas, evoluindo na capacidade de integrar ativamente os alunos, fazendo com que estes participassem de forma mais ativa e confiante, fornecendo-lhes “ferramentas” para intervirem.

III.4. Participação e Intervenção na Escola Cooperante

Relativamente às minhas intervenções/relações com o meio escolar, acredito que estas foram importantes na construção de uma união entre os docentes e os alunos, sendo esta uma condição necessária, mais uma vez, para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Quero, desta forma, afirmar que incluir os alunos na vida, na organização e evolução de uma escola é fundamental para que todos se sintam integrados, para que todos vejam reconhecidos os seus esforços.

Ao participar com os alunos na organização do Dia Escolar da Não Violência, ao preparar com a turma o Dia do Francês, “ Notre Show Français”, mostrando às Escolas do Agrupamento de Santo André o nosso trabalho, senti que foi muito gratificante para mim e para os alunos, percebi que todos sentimos orgulho pela qualidade das atividades que conseguimos realizar.

A criação do nosso blogue contribuiu também para enaltecer este trabalho de grupo, registando todos estes momentos e outros, como a visita de estudo, por exemplo, e permitindo que eles permaneçam como testemunhos do trabalho desenvolvido.

Particpei no Seminário “Autonomia e Lideranças na Escola”, que me permitiu reforçar a ideia de que, numa organização escolar, se queremos que tudo funcione da melhor forma, a liderança terá de ser partilhada, permitindo que cada um saiba exatamente qual é o seu papel e assuma a sua responsabilidade, independentemente da posição que ocupa na pirâmide da hierarquia.

Particpei, também, no Encontro subordinado ao tema “Boas práticas do Agrupamento - Super Prof” (Super Profissional), dinamizado pela equipa coordenadora da Comissão de Avaliação Interna do Agrupamento de Escolas de Santo André, no qual foi dado conhecimento, pela equipa de docentes e não docentes, das diversas atividades desenvolvidas pelas Escolas e pelos alunos, dos diversos projetos nacionais e europeus realizados e em fase de execução. Este Encontro permitiu-me conhecer melhor o funcionamento das Escolas e perceber a sua dinâmica no espaço interior, mas também a sua projecção no espaço da comunidade e o relacionamento com outras culturas, numa perspectiva de partilha de experiências e de conhecimentos.

III.4.1. Conselhos de turma

Como já tinha referido anteriormente, a minha participação no conselho de turma, permitiu-me, não só adquirir conhecimentos sobre as diversas tarefas do diretor de turma, mas também perceber a necessidade de transmitir, da melhor forma, todas as informações, quer as positivas, quer as menos agradáveis (comportamentos inadequados, resultados não satisfatórios), aos representantes dos encarregados de educação e, depois, em reunião marcada para o efeito, estabelecer uma comunicação direta com os encarregados de educação, para que o enquadramento do aluno seja completo.

Estive presente nos conselhos de turma, no primeiro e no segundo período, nas duas turmas do 12º ano de português e na turma do 11º de francês. Em ambas, foi feito o levantamento estatístico do aproveitamento e assiduidade escolar, a partir do qual, para alguns alunos, foram propostas medidas e planos de recuperação.

Acredito que os conselhos de turma representam um momento chave para todos os envolvidos. Neste caso falamos do principal interessado, o aluno, falamos dos familiares mais próximos que, muitas vezes, trazem informações novas, que permitem aos docentes compreender melhor alguns dos comportamentos dos alunos.

III.4.2. Reuniões de Grupo de Departamento

Tive a oportunidade de estar presente em duas reuniões de departamento, referentes ao primeiro e ao segundo período, nas quais participaram todos os docentes do departamento de línguas.

Estas reuniões tiveram como objetivos abordar informações relativas ao Conselho Pedagógico, fazer a análise dos resultados dos dois períodos, perceber qual a oferta formativa e, por fim, levantar outras questões essenciais para o bom funcionamento das disciplinas.

III.4.3. Atividades Extracurriculares

Será de referir também que participei num encontro extraescolar, referente ao lugar que hoje em dia a língua francesa ocupa ainda nas Escolas, organizado pela Direção Geral do Ensino Básico.

Foi importante para mim perceber também qual o diagnóstico feito à aprendizagem do francês, bem como perceber o que está ao alcance das Escolas e dos professores, para criar mais instrumentos, desenvolver novas estratégias, fomentando a vontade de aprendizagem nos alunos.

Também é de salientar a minha participação no ateliê de formação “Un coup de pub et ça repart!”, no Institut Français du Portugal, no âmbito da Festa da Francofonia, dinamizado pelas formadoras Cristina Avelino, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Cristina Dechamps, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Este ateliê foi, a meu ver, importante, não só pela comemoração da “língua francesa”, mas também pelo encontro, ou por vezes reencontro, de docentes e, por conseguinte, pela partilha de novas experiências, de novas ideias, podendo estas ser implementadas noutras Escolas.

Considero que estes momentos, quer no caso do francês, quer também para outras disciplinas, são necessários para reavivar e criar novas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem.

Será de referir também que estive na sessão de formação “ O plural da Norma- Conhecer e (re) conhecer a legitimidade das diferentes variedades do português”, no âmbito da comemoração dos quarenta anos de democracia, organizada pelo Centro de Formação de Escolas do Barreiro e Moita, tendo como oradoras a Professora Dra. Teresa Brocado e a Professora Dra. Clara Nunes Correia, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Refletir sobre a língua e o seu funcionamento plural é sempre um tema sensível face à diversidade linguística. No entanto, devem existir parâmetros que regulem as diversidades, fala-se de “norma” e de “normas” que, por sua vez, também terão de ser reconhecidas. As variantes históricas, políticas e sociais são muitas e, por vezes, o processo de avaliação torna-se uma tarefa bastante difícil para os professores. Ser justo, nem sempre se revela fácil.

Porém, estes momentos de reflexão são necessários para nos apercebermos de que a língua não é linear nem estática, e que não devemos discriminar, nem ter preconceitos linguísticos. Acredito que a diversidade e a pluralidade são uma fonte de riqueza.

Capítulo IV: Análise e Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu um momento em que consegui aplicar a parte teórica que fui adquirindo ao longo dos dois anos nos seminários do Mestrado em Ensino.

Com efeito, esta foi a altura em que os dois mundos se cruzaram. Passámos do mundo das ideias, das teorias, para o da concretização e aplicação das mesmas.

Estou convicta de que o tema da escrita, por mim escolhido, tem um grande peso na sociedade atual e estava consciente, desde o início, de que não iria ser uma tarefa fácil.

Verifiquei que os alunos, na sua maioria, não gostam de escrever e não se sentem próximos da escrita e dos textos “impostos”.

Para mim, foi um grande desafio. Os alunos vivem, fora da escola, uma realidade social muito diferente. Recorrem a uma expressão escrita bem distinta da ensinada e exigida pelo exame nacional.

Desta forma, uma das nobres tarefas do professor é a de aproximar estes dois universos, o da escola e o da envolvência social exterior ao estabelecimento de ensino, sensibilizando o aluno para a importância da expressão escrita na sociedade em que vive. A escrita é uma ato de cidadania. O aluno, ao fazer uso dessa competência, está a ser também responsável pela construção dos pilares da cidadania.

Assim, ensinar a escrever, e sobretudo criar hábitos de escrita nos alunos, torna-se uma tarefa urgente e fundamental.

O professor tem também de conhecer a realidade dos alunos, procurando desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem, através de uma correlação entre os avanços tecnológicos da sociedade envolvente, aproveitados pelos alunos, e as diversas exigências requeridas pelo processo da escrita.

Consciente deste peso, procurei criar e desenvolver dinâmicas e atividades na sala de aula, que fossem ao encontro das diversas necessidades e das dificuldades.

Na minha Prática de Ensino Supervisionada, os objetivos a atingir com as duas turmas que acompanhei eram os mesmos: desenvolver a competência da escrita como forma de aperfeiçoar o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Também, nos dois casos, eram alunos que deveriam realizar, no final do ano letivo, um exame de nível nacional, pelo que, independentemente das atividades a

desenvolver, houve sempre a preocupação e a responsabilidade de os preparar, da melhor forma, para um exame escrito.

Porém, houve algumas diferenças exigidas pelo facto de se tratar de uma Língua Materna e de uma Língua Estrangeira.

Com os alunos de Português, do 12º ano, a preparação para a produção escrita foi feita a partir do estudo de textos literários, impostos pelo Programa.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita virou-se mais para a verificação de conhecimentos já adquiridos e aperfeiçoamento dos mesmos. Com efeito, estes alunos já tinham alguma “bagagem” relativamente aos conteúdos gramaticais, já tinham aprendido a estruturar as diferentes tipologias textuais.

Desta forma, o meu desafio centrou-se na aplicação destes conhecimentos para desenvolver a análise dos textos literários, facilitando aos alunos a abordagem dos mesmos e permitindo-lhes apreender as mensagens passadas em tempos tão remotos, mas que não são assim tão diferentes dos ideais da nossa sociedade.

No que diz respeito à turma de Francês, do 11º ano, o processo de produção de texto foi desenvolvido a partir de um leque de temas, proposto no Programa, visando essencialmente a preparação para a situação de comunicação.

Neste caso, procurei desenvolver todas as competências, de compreensão e de produção, dado que elas estão interligadas, através de atividades diversificadas e da elaboração de fichas de trabalho.

Também estes alunos revelavam pouca apetência para a atividade da escrita, não se sentiam muito motivados para escrever, pois essa atividade pressupõe o respeito por inúmeras regras.

Com efeito, vivemos numa sociedade pautada pela rapidez e pelo facilitismo. Os alunos não estão muito habituados à noção de rigor e de esforço.

Para tentar inverter essa tendência, tentei inculcar neles alguns hábitos de escrita, como o de tomarem nota daquilo que escrevia ou projetava no quadro, fazerem as correções dos diferentes trabalhos, a partir das minhas anotações e sugestões, reformulando e reescrevendo as produções escritas iniciais.

Desenvolvendo neles esta “cultura da escrita”, estava a torná-los também mais confiantes e mais autónomos na expressão e defesa das suas próprias ideias.

Incentivei, ao longo do ano, a prática do trabalho colaborativo, como uma forma ainda mais enriquecedora no processo da escrita, pois os alunos, ao partilharem as suas opiniões, ao apresentarem sugestões, estavam também a contribuir para o

aperfeiçoamento desta competência. Com efeito, os alunos partiam de uma experiência individual, do seu conhecimento pessoal, para construir um saber comum, que iria enriquecer o coletivo.

Verifiquei, em ambas as turmas, o gosto pela realização de atividades de grupo ou de pares. De facto, os alunos demonstraram uma grande capacidade de produzir trabalhos escritos com qualidade, visível nas apresentações orais.

Esta metodologia do trabalho colaborativo permitiu, assim, desenvolver a prática da cidadania, tema transversal tanto para a Língua Materna como para a Língua Estrangeira, pois toda a dinâmica criada implica uma relação com os outros, o respeito pelas suas ideias, a aceitação da diferença.

A conclusão que posso tirar destas aulas é que o professor deve conhecer bem os seus alunos e encontrar formas e dinâmicas que os envolvam como intervenientes ativos no seu processo de aprendizagem. É importante também que o professor diversifique os materiais que vai utilizar na aula, tentando aproximar-se cada vez mais do universo dos alunos. O recurso às tecnologias é essencial, dado que vivemos numa era em que o seu imenso poder é notório e os alunos identificam-se perfeitamente com elas.

Não desistir, não criar muitos tempos *mortos*, de forma a cativar sempre os alunos, apesar de sabermos que estes nem sempre se sentem motivados para a aula, é fundamental.

Os alunos não demonstram, geralmente, grande motivação para a produção escrita, mas quando encontramos formas que os envolvam ativamente nessa atividade, verificamos que existe um melhor empenhamento e uma maior confiança.

A interligação entre o estabelecimento escolar e as diferentes exigências da sociedade atual não é uma tarefa fácil, tendo em conta as grandes desigualdades sociais que existem, muitas vezes, nas escolas e no próprio núcleo familiar.

Apesar da minha pouca experiência na área do ensino, pude fazer a comparação entre a escola onde leciono uma Atividade de Enriquecimento Curricular, inserida num território educativo de intervenção prioritária, e a escola cooperante. Verifiquei que na primeira não estavam reunidas as condições humanas e tecnológicas para se poder exercer a profissão docente nas melhores condições, enquanto na segunda, os alunos e os professores tinham ao seu dispor diversos materiais para poderem melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, também estou convicta de que, apesar de algumas dificuldades, os professores, com a sua dedicação e empenho, conseguirão fazer com que a escola possa proporcionar aos alunos um ensino com um maior grau de qualidade.

CONCLUSÃO

Considero que o presente relatório é o testemunho das diversas experiências que mais se evidenciaram na minha Prática de Ensino Supervisionada.

O aperfeiçoamento da expressão escrita, como forma de melhorar o exercício de uma cidadania mais ativa e participativa, foi o fio condutor que guiou a organização das minhas aulas.

Finalizei este ano de estágio, mas não o encaro realmente como uma conclusão, já que o período de aprendizagem não termina. Em minha opinião, o processo de profissionalidade docente não pode ser considerado como um projeto que acaba para o professor ao sair do estabelecimento escolar. A sua função implica uma aprendizagem ao longo da vida.

Verifiquei, desta forma, que o professor tem várias responsabilidades, sendo a primeira a de ensinar, transmitir conhecimentos, mas também a de assumir um papel muito próximo dos alunos já que, para realmente ir ao encontro das necessidades de cada um, ele terá de conhecer muito bem a sua turma, estando a par até de pormenores pessoais, o que poderá ser útil no seu acompanhamento e na organização das aprendizagens. O professor deve contribuir para a formação dos alunos, inculcando neles os princípios e valores sociais, estimulando e motivando para a autonomia e para a responsabilidade.

Procurei, ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, desenvolver ações pedagógicas que fomentassem o sentido de grupo, o gosto pelo trabalho de pares, o respeito pelas regras de funcionamento da aula, a fim de proporcionar um clima de confiança, fazendo com que os alunos partilhassem ideias e sensações, de forma aberta.

Estou consciente de que este ano serviu para conseguir estabelecer a relação entre a teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem.

Considero que me esforcei para que os alunos tivessem vontade de escrever, de perceber a importância de melhorar esta competência, para garantir uma melhor integração numa sociedade cada vez mais exigente.

Este estágio levou-me a refletir, de forma gradual, ao longo do ano letivo, sobre os aspetos mais relevantes e fulcrais da prática docente, que pretendo ter em mente e não descurar no futuro.

Apercebi-me de que, realmente, cada dia é um dia diferente e que o professor está em constante busca de novas estratégias, de novas ferramentas pedagógicas, para desenvolver no aluno o gosto pela aprendizagem, pelo saber. No meu caso concreto,

procurei sobretudo fomentar nos alunos o gosto pela produção escrita, fazendo com que eles interiorizassem esta competência como essencial na sua vida social. Tentei incutir neles a ideia expressa de forma tão sábia por Alfred Kasin: “Escrevemos para criar uma casa para nós. No papel. No tempo. Na mente dos outros.”

Também me apercebi da importância do trabalho em equipa, da troca de experiências, que permitem enriquecer o caminho do conhecimento.

Passei a ter um olhar cada vez mais crítico no dia-a-dia, de forma a melhorar as minhas aulas. Não posso deixar de realçar o acompanhamento constante e construtivo das orientadoras da Escola de Santo André, contribuindo de perto para o meu aperfeiçoamento.

Gostaria de concluir, afirmando que este estágio, apesar de ter requerido muito esforço e dedicação, cimentou a minha vontade e determinação em fazer cada vez melhor, para me tornar uma ótima Professora.

BIBLIOGRAFIA

- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, Emília (2005). *Littera-Escrita, Reescrita, Avaliação. Um Projecto Integrado De Ensino Do Português. Para a construção de uma alternativa viável*: Fundação Calouste Gulbenkian. Textos de educação.
- Araújo Sónia Almeida (2008). *Contributos para a Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Aristóteles. (1991): *A Política*. São Paulo: Martins Fontes.
- Assunção, C., & Rei, J. E. (1998). *A escrita: material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, Luís & Pereira, Luísa (2007). *O Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Barré-de-Miniac, C. (2002). *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions* in *Pratiques* Numéro 113/114, pp. 29-40.
- Bisaillon, J. (1991) *Enseigner une stratégie de révision de textes: une situation possible au problème de l'écrit des étudiants faibles*. Actes du Colloque du CIPTE.
- Perrenoud Carmen Aebi (1997). *Enseigner l'écriture Paroles d'enseignants*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Cahier de la section des Sciences de l'Education n°84.

- Commission “Pédagogie du Texte” (1985). *Contribution à la pédagogie du texte*. Cahiers de la section des Sciences de l’Education n° 40. Université de Genève.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2000). *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Paris: Didier.
- Cooper, R. (2006). *Ordem e caos no século XXI* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- J. M. Adam (1992). *Les textes: types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan Université.
- Leitão, N. (2008). *As palavras também saem das mãos*. Noesis. No78.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical*. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Libâneo, José Carlos (2002). *Prática educativa, pedagogia e didática*. São Paulo: Cortez.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). *Internet, tâches et vie réelle. Le Français dans le monde, Recherches et applications*⁴⁵, *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue*, pp. 82-90. Paris, CLE International.
- MATOS, J. (2012). *Escrita criativa*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Mialaret, Gaston. (1991). *A Formação Dos Professores*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Nogueira Conceição & Silva Isabel (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Niza, I. Seguro, J. Mota, I. (2010). *Escrita. Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa.

- Ollivier, C. (2010). "*Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle*". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- Paixão, M.L. (2001). *Educar para a Cidadania*. Lisboa. Lisboa Editora Ed.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs oui, mais à quoi ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto. Porto Editora.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.
- Schneuwly, B., (1995). *La transposition didactique: un concept de didactique? Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle*. Paris. Nathan.
- Tagliante, C., (1994). *La classe de langue*. CLE International.
- Venâncio, Isabel & Otero, Agustin (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: ASA Editores, S.A.

Vieira, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

SITIOGRAFIA

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

<http://www.dgdc.min-edu.pt/>

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html>

ANEXOS REFERENTES ÀS AULAS DE PORTUGUÊS

ANEXO 1



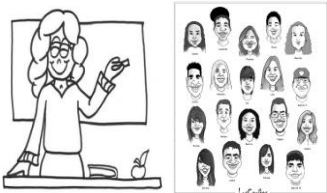
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

TURMA : 12º H

Número de Alunos : 16

Ano Escolar: 2013/2014

1. No início da aula, a professora


|  | SIM | NÃO |
|---|------------|------------|
| Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula. | ✓ | |
| Cumprimenta os alunos | ✓ | |
| Pergunta aos alunos se está tudo bem com eles. | ✓ | |
| Inicia um diálogo sobre os conteúdos da aula anterior. | ✓ | |
| Enuncia claramente, ao chegar, o sumário, os conteúdos, os objetivos | ✓ | |

| | | |
|--|--|--|
| da aula, desenvolvidos ao longo da aula. | | |
|--|--|--|


2. Durante a aula

2.1. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos


Desenvolvimento das competências de comunicação e de reflexão

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|--|------------|------------|------------------|
| A seleção dos conteúdos é desenvolvida por critérios de atualidade, de pertinência e de profundidade adequada. | ✓ | | |
| Demonstra segurança na abordagem e desenvolvimento dos conteúdos. | ✓ | | |
| Apresenta o seu saber de forma a suscitar e fomentar o pensamento crítico dos alunos. | ✓ | | |
| Utiliza exemplos pertinentes ao longo do desenvolvimento dos conteúdos. | ✓ | | |
| Estabelece transições lógicas entre as competências. | ✓ | | |

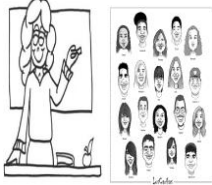
2.2.Estratégias de Ensino e de Aprendizagem

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|---|-----|-----|-----------|
| <p>Mantem os alunos atentos e participativos nas tarefas propostas.</p> | ✓ | | |
| <p>Orienta o trabalho dos alunos dando instruções precisas, tendo como objetivo a sua concentração e a sua autonomia na realização das suas atividades.</p> | ✓ | | |
| <p>Valoriza os alunos na construção dos seus conhecimentos, desenvolvendo um diálogo com eles ao longo da aula.</p> | ✓ | | |
| <p>Propõe atividades de remediação para os alunos com algumas dificuldades.</p> | ✓ | | |


2.3.Organização do Trabalho

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|--|-----|-----|-----------|
| Diversifica os métodos de organização do trabalho (trabalho de grupo, trabalho de pares, trabalho individual). | ✓ | | |
| Desloca-se por toda a sala para cativar a atenção dos alunos. | ✓ | | |
| Desenvolve um trabalho colaborativo e de ajuda entre os alunos. | ✓ | | |
| Estimula a participação dos alunos. | ✓ | | |
| Promove momentos de reflexão sobre a gramática. | ✓ | | |
| Estimula o gosto pela aprendizagem. | ✓ | | |


2.4. Recursos e materiais utilizados

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|--|-----|-----|-----------|
| Os recursos estão adaptados aos objetivos e aos conteúdos da aula. | ✓ | | |
| Os recursos estão adaptados à idade e ao interesse dos alunos. | ✓ | | |
| Utiliza recursos variados e inovadores, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (manual, fotocópias, computador, projetor, vídeo, TIC). | ✓ | | |


2.5. Relação Pedagógica, Comunicação e Clima na Sala de Aula

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|--|-----|-----|-----------|
| Revela uma proximidade com os alunos mas sem diminuir o nível de exigência. | ✓ | | |
| Expressa-se de forma correta, clara. | ✓ | | |
| Estimula e reforça a participação de todos os alunos. | ✓ | | |
| Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. | ✓ | | |
| Gere com confiança e flexibilidade as situações problemáticas e os conflitos internos. | ✓ | | |
| Mostra-se firme quanto ao respeito pelas regras indispensáveis ao bom funcionamento da aula. | ✓ | | |

2.6.Avaliação das aprendizagens

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|--|-----|-----|-----------|
| Adequa os instrumentos de avaliação ao grau de desenvolvimento das capacidades e às necessidades dos alunos. | ✓ | | |
| Propõe várias tarefas aos alunos em função das dificuldades identificadas. | | | ✓ |
| Comunica e analisa os resultados da avaliação aos alunos de forma formativa. | ✓ | | |

3. No final da aula, a professora

|  | SIM | NÃO | POR VEZES |
|---|-----|-----|-----------|
| Deixa a atividade por finalizar. | | ✓ | |
| Faz uma síntese final sobre os conteúdos desenvolvidos ao longo da aula. | ✓ | | |
| Dá trabalhos de casa. | | | ✓ |
| Despede-se dos alunos. | ✓ | | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA

CLASSE: 12º H

NÚMERO DE ALUNOS: 15

Ano Escola: 2013/2014

| | SABER ESTAR | | | | | | SABER FAZER | | | | | | | | |
|------|---------------------------|------------|--------------|--------------------------|------------|--------------|-------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|-------------------|------------|--------------|
| Nome | Na sala de aula- Em grupo | | | Comportamento-Individual | | | Autonomia | | | Participação | | | Trabalhos de casa | | |
| | Bom | Suficiente | Insuficiente | Bom | Suficiente | Insuficiente | Bom | Suficiente | Insuficiente | Bom | Suficiente | Insuficiente | Bom | Suficiente | Insuficiente |
| 1 | | x | | x | | | | x | | x | | | x | | |
| 2 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 3 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 4 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 5 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 6 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 7 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 8 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 9 | | x | | x | | | | x | | x | | | x | | |
| 10 | | x | | x | | | | x | | x | | | x | | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|--|---|---|--|---|--|--|---|--|--|
| 11 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 12 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 13 | | x | | x | | | | x | | x | | | x | | |
| 14 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 15 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 16 | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |

- 120340-

ANEXO 3



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Fernando Pessoa Ortónimo - PLANO DE AULA

Turma: 12ºI - **Estagiária** Sandrina Raminhos

Disciplina : Português

Sumário: Introdução ao estudo dos heterónimos. Análise da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro. Explicação da heteronímia. Introdução ao estudo de Alberto Caeiro.

| Competências transversais | Competências Específicas | Conteúdos | Estratégias / Atividades | Recursos | Avaliação | Tempo (aula de 90 m) |
|--|--|---|--|---|-------------------|----------------------------------|
| Comunicação (componente linguística, discursiva/textual) Leitura adequada de textos de tipologia diferente | Apreender sentidos de textos | Fernando Pessoa - A heteronímia | - Após abertura da lição e registo do sumário, a professora questiona os alunos sobre o termo “heterónimo” e pergunta-lhes se sabem a diferença entre o que é um heterónimo e o que é um pseudónimo. - De seguida, cada aluno lê, em voz alta, um parágrafo do texto da página 140/141 (carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro) e vão dialogando sobre o mesmo com a professora até chegarem às características de cada um dos três heterónimos de Fernando Pessoa (Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos), segundo a apresentação que deles faz Fernando Pessoa na carta em questão e compreenderem o que é, na realidade, um heterónimo. | Manual adotado | Formativa | - 10 minutos - 40 minutos |
| | Distinguir informação essencial de acessória | - A diferença entre: ortónimo, pseudónimo e heterónimo | | PowerPoint produzido pela professora (Anexo 4) Projector | Observação direta | 7 - 10 minutos |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

| | | | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------|--|------------------|--|--------------|
| Adequação do discurso à situação comunicativa Utilização autónoma e crítica de informação apreendida | Relacionar ideias | - Alberto Caeiro (Introdução) | <p>- Os alunos, ajudados pela professora, relacionam a heteronímia em Fernando Pessoa com a temática da fragmentação do eu, já estudada em Fernando Pessoa ortónimo.</p> <p>- A professora projeta um PowerPoint para sintetizar os principais aspetos abordados no texto da carta, apresentando as características gerais de cada um dos heterónimos e introduzindo o estudo de Alberto Caeiro. A professora projeta ainda uma imagem com as três assinaturas dos três heterónimos a serem estudados (Anexo 4).</p> <p>- Por último, os alunos ouvem o poema I de “O guardador de rebanhos” como introdução do estudo de Alberto Caeiro, dialogam brevemente com a professora sobre as diferenças que constata à primeira audição, entre este poema e os de Fernando Pessoa ortónimo.</p> <p>- Finalmente, a professora solicita, como trabalho de casa, a realização da ficha da página 169.</p> | Quadro | | - 20 minutos |
| | Mobilizar conhecimentos anteriores | | | CD-ROM do manual | | -10 minutos |

ANEXO 6



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Turma: 12º H

2013/2014

Professora: Sandrina Raminhos

OFICINA DE ESCRITA

Alberto Caeiro

A partir do estudo do Sensacionismo presente na poesia de Alberto Caeiro, redige um texto que contenha entre 200 a 300 palavras, no qual apresentes a tua perspetiva pessoal sobre o lugar e funções das emoções, na construção do eu como cidadão, na sociedade atual.

- 120340-

ANEXO 8



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Turma: 12º H

2013/14

Professora: Sandrina Raminhos

Oficina de Escrita – Alberto Caeiro

FICHA DE TRABALHO

Exercício 1 – Pontuação

1.1. Pontua a seguinte frase, de modo a que a mesma faça sentido:

- *Um caçador tinha um cão e a mãe do caçador era também o pai do cão.*

1.2. Coloca a pontuação adequada no seguinte excerto da obra de Eça de Queirós *A Cidade e as Serras*:

O meu amigo Jacinto nasceu num palácio com cento e nove contos de renda em terras de sementeira de vinhedo de cortiça e de olival no Alentejo pela Estremadura através das duas Beiras densas sebes ondulando pôr e vale muros altos de boa pedra ribeiras estradas delimitavam os campos desta velha família agrícola que já entulhava o grão e plantava cepa em tempos de el-rei D. Dinis a sua Quinta e casa senhorial de Tormes no Baixo Douro cobriam uma serra entre o Tua e o Tinhela pôr cinco fartas léguas todo o torrão lhe pagava for e cerrados pinheirais seus negrejavam desde Arga até ao mar de Âncora mas o palácio onde Jacinto nascera, e onde sempre habitara era em Paris nos Campos Elíseos número 202

Exercício 2 – Vocabulário

2. Indica o que significam as seguintes palavras e /ou expressões:

2.1. Sensacionismo / Sensacionalismo

2.2. Quadrado / Quadrante

2.3. Pedinte / Pedante

2.4. Ao encontro de / De encontro a

2.5. Sibilar / Cintilar

2.6. Calceteiro/Caloteiro

Exercício 3 - Utilização de à e “há”

3.1. Escreve duas frases, nas quais utilizes as duas palavras em questão.

3.2. Explicita a diferença entre ambas.

Exercício 4 - Conjunções concessivas

4.1. Indica as conjunções subordinadas concessivas que conheces.

4.2. Relembra e indica o que expressam as orações que as conjunções concessivas introduzem.

4.3. Atenta na conjunção subordinada concessiva “enquanto”.

4.3.1. Escreve cinco frases diferentes, nas quais a utilizes com valores diferentes.


Exercício 5 – Conjugação pronominal reflexa

5.1. Atenta na frase: *O João comporta-se lindamente nas aulas de música.*

5.1.1. Escreve quatro frases diferentes, utilizando verbos pronominais reflexos também diferentes e que variem em pessoa.

- 120340-

ANEXO 9

| | |
|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ |
| Turma: 12º H | 2013/14 |
| Professora: Sandrina Raminhos | |

Oficina de Escrita – Alberto Caeiro

FICHA DE TRABALHO - Correção

Exercício 1 – Pontuação

1.1. *Um caçador tinha um cão e a mãe. Do caçador era também o pai do cão.*

1.2. *O meu amigo Jacinto nasceu num palácio, com cento e nove contos de renda em terras de sementeira, de vinhedo, de cortiça e de olival.*

No Alentejo, pela Estremadura, através das duas Beiras, densas sebes ondulando pôr e vale, muros altos de boa pedra, ribeiras, estradas, delimitavam os campos desta velha família agrícola que já entulhava o grão e plantava cepa em tempos de el-rei D. Dinis. A sua Quinta e casa senhorial de Tormes, no Baixo Douro, cobriam uma serra. Entre o Tua e o Tinhela, pôr cinco fartas léguas, todo o torrão lhe pagava foro. E cerrados pinheirais seus negrejavam desde Argá até ao mar de Âncora. Mas o palácio onde Jacinto nascera, e onde sempre habitara, era em Paris, nos Campos Elíseos, número 202.

Exercício 2 – Vocabulário

2.1. Sensacionismo – corrente do modernismo que valoriza as sensações.

Sensacionalismo – carácter ou qualidade de sensacional

2.2. Quadrado – que tem a forma de um quadrado: quatro lados iguais e 4 ângulos retos.

Quadrante – 1. Cada uma das quatro partes de um círculo quando dividido.

2. Mostrador de relógio;

3. A quarta parte da rosa-dos-ventos;

4. Instrumento de navegação;

5. Zona, região;

6. Área de atividade ou pensamento

- 120340-

2.3. Pedinte – Pessoa que pede esmola.

Pedante – Pessoa que exhibe qualidades ou condição que não tem.

2.4. Ao encontro de – 1. De acordo com - (Esta ideia vai ao encontro dos nossos interesses)

2. Na direção de - (Ela foi ao encontro do pai)

De encontro a – contra (ele foi de encontro ao móvel e caiu)

2.5. Sibilhar – Produzir um som agudo como um assobio.

Cintilar – Brilhar.

2.6. Calceteiro - Aquele que faz pavimentos em calçada.

Caloteiro - Aquele que contrai dívidas de má-fé.

Exercício 3 - Utilização de “à” e “há”

3.1. Os dois amigos vão à escola.

Hoje **há** poucos jovens que se interessem pela política.

3.2. À – contração da preposição “a” com o artigo definido “a”.

Há – forma do verbo haver, no presente do indicativo, terceira pessoa do singular.

Exercício 4 - Conjunções concessivas

4.1. *embora, ainda que, conquanto, enquanto, mesmo que*

4.2. São orações que expressam uma relação inesperada entre o estado de coisas expresso na oração subordinante e a situação descrita na subordinada.

4.3.1. – Enquanto estamos a ver o filme, não falamos uns com os outros.
(simultaneidade)

- Enquanto não tiveres o trabalho feito não saís de casa (duração)

- Ela gosta de ir à praia enquanto ele prefere ir à piscina (oposição)

- Não digo isto enquanto vossa professora mas como vossa amiga (condição)

- Por enquanto não mudo de carro. (locução adverbial)

Nota: É incorreto dizer-se: “Enquanto que”

Exercício 5 – Conjugação pronominal reflexa

5.1. Atenta na frase: *O João comporta-se lindamente nas aulas de música.*

- 120340-

5.1.1. - Nós *lavamo-nos* com água fria quando está calor.

- Ela *passeia-se* todos os dias no centro comercial.

- Eu *penteei-me* antes de sair para a festa.

- Eles *encontraram-se* sós desde 2012.

- 120340-

ANEXO 11

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE PESQUISA

Na biblioteca da escola, procede a um trabalho de pesquisa, a partir do qual possas recolher informação sobre:

- o heterónimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis (aspetos biográficos; temáticas predominantes; características (paganismo, neoclassicismo, ...))
- os princípios filosóficos do Estoicismo e do Epicurismo (conceção de vida e de morte, felicidade do ser humano, presença do destino, *carpe diem*, ...)

Nota: Podes recorrer a livros (enciclopédias e manuais existentes na biblioteca, não te esqueças de registar os que consultaste) ou à internet, partindo, por exemplo, dos sites indicados e/ou de outros que possas encontrar suscitados por estes (Se for o caso, regista-os).

<http://www.prof2000.pt/users/jsafonso/Port/reis.htm>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Reis

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estoicismo>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Epicurismo>


http://www.fpessoa.com.ar/heteronimos.asp?Heteronimo=ricardo_reis

<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=4290>

....

- 120340-


ANEXO 12

| | |
|---|---|
|  | <p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ</p> |
| <p>12ª H</p> | <p>2013/2014</p> |
| <p>Professora: Sandrina Raminhos</p> | |
| <p>Grelha para organização da informação</p> | |

| Aspetos biográficos: | Temáticas predominantes: |
|--------------------------------------|---|
| | |
| Características: | Princípios do Epicurismo e do Estoicismo: |
| | |
| Outros pontos que aches pertinentes: | Observações: |
| | |

- 120340-

ANEXO 17



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

12ª H

2013/2014

Professora: Sandrina Raminhos

Análise Interna e Externa do poema “Vem sentar-te comigo, Lúdia”.

Vem sentar-te comigo, Lúdia, à beira do rio.

Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos

Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.

(Enlacemos as mãos.)

Depois pensemos, crianças adultas, que a vida

Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,

Vai para um mar muito longe, para ao pé do Fado,

Mais longe que os deuses.

Desenlacemos as mãos, porque não vale a pena cansarmo-nos.

Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio.

Mais vale saber passar silenciosamente

E sem desassossegos grandes.

Sem amores, nem ódios, nem paixões que levantam a voz,

- 120340-

Nem invejas que dão movimento demais aos olhos,
Nem cuidados, porque se os tivesse o rio *sempre correria*,
E *sempre iria ter ao mar*.

Amemo-nos *tranquilamente*, pensando que podíamos,
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,
Mas que mais vale estarmos sentados ao pé um do outro
Ouvindo correr o rio e vendo-o.

Colhamos flores, pega tu nelas e deixa-as
No colo, e que o seu perfume suavize o momento -
Este momento em que *sossegadamente não* cremos em nada,
Pagãos inocentes da decadência.

Ao menos, se for sombra *antes*, lembrar-te-ás de mim *depois*
Sem que a minha lembrança te arda ou te fira ou te mova,
Porque *nunca enlaçamos as mãos, nem* nos beijamos
Nem fomos mais do que crianças.

E se *antes do que eu levores o óbolo ao barqueiro sombrio*,
Eu nada terei que sofrer ao lembrar-me de ti.
Ser-me-ás suave à memória lembrando-te assim - à beira-rio,
Pagã triste e com flores no regaço.

Ricardo Reis, in "Odes"
Heterónimo de Fernando Pessoa

Possibilidade de dividir o poema em 4 partes:

1. Primeira parte: Estrofes 1 e 2

Estrofe 1

Metáfora do rio e do curso da água que simbolizam, nesta passagem, o facto de não podermos parar.

Não há necessidade de qualquer compromisso, para não se ficar preso a um sentimento.

Estrofe 2

O homem não pode ser dominado pela emoção, tem de ser ele a controlá-la e a dominá-la para não sofrer.

Marcas do classicismo: o ambiente bucólico, o nome “Lídia” e o papel do *Fatum* (Destino).

2. Segunda parte: Estrofes 3 e 4

Estrofe 3

Recusa do compromisso com o enlaçar e “desenlaçar” das mãos.

Uma única certeza: a morte, parte final do percurso da vida, após o nascimento e o crescimento: “Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio.”

Estrofe 4

Novamente a recusa da exaltação dos sentimentos, das emoções, “Sem amores, nem ódios, nem paixões que levantam a voz,/ Nem invejas que dão movimento demais aos olhos,” para não ferir ou provocar a dor.

3. Terceira parte: Estrofes 5 e 6

O sujeito poético propõe uma “máxima” de vida: viver a vida “tranquilamente”, de forma serena e calma, aceitando que ela passa por nós, não deixando as nossas emoções e os nossos sentimentos terem o controlo sobre a razão, “pensando (...)/Ouvindo correr o rio e vendo-o.”

Carpe-diem: dar valor ao momento presente, respirar o seu “perfume”, aceitar as coisas como são e não tentar perceber e ter o conhecimento sobre elas.

4. Quarta parte: Estrofes 7 e 8

Aceitar a morte de forma pacífica faz com que ela não seja vista e vivida como motivo de sofrimento e de dor.

Não devemos assumir qualquer compromisso, devemos dominar as nossas emoções e os nossos sentimentos e viver a vida de forma tranquila.

Poema marcado por:

- ✓ Ritmo lento e pausado (estado de espírito melancólico do sujeito poético)
- ✓ Advérbios de modo (conotação negativa e pessimista)
- ✓ Palavras de conotação pessimista
- ✓ Comparação (precariedade da vida)
- ✓ Metáforas (antes a vida e depois a morte)
- ✓ Eufemismo (presença da morte atenuada)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Turma: 12º H

2013/2014

Professora: Sandrina Raminhos

OFICINA DE ESCRITA

Ricardo Reis

A partir do teu conhecimento sobre a moral estoica e a filosofia epicurista, cujos princípios se evidenciam na escrita da poesia do heterónimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis, elabora um texto, no qual presentes o teu ponto de vista sobre a atitude que te parece mais correta e adequada para o exercício da cidadania crítica e ativa.

O texto deve conter no mínimo duzentas palavras e no máximo trezentas.

ANEXO 23



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Turma: 12º H

2013/14

Professora: Sandrina Raminhos

Oficina de Escrita – Ricardo Reis

FICHA DE TRABALHO

REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Tendo em conta as regras do novo Acordo Ortográfico, acentuam-se graficamente as palavras:

- Todas as **esdrúxulas**

Exs: *monótono, tendência, concordância, América, genérico, último*

- **Graves** terminadas em “l”, “r”, “n”, “x”

Exs: *difícil, abdómen, túnel, amável, tórax, hífen*

- **Graves** terminadas em “i”, “u”, vogal e ditongo nasais, seguidas ou não de “s”

Exs: *bónus, bênção, órfãos, ténis, táxi, amáveis, órfã*

- **Graves e agudas** cuja vogal tónica é um >”i” ou um “u” precedida de outra vogal com a qual não forma ditongo

Exs: *país, baú, caído, atribuído, substituído*

- **Agudas** terminadas em “a”, “e”, “o” ou ditongo aberto, seguidas ou não de “s”

Exs: *ananás, boné, papéis, má, avó*

- **Agudas** terminadas em “em” e “ens>”, que tenham uma sílaba.

Exs: *contém, vinténs, parabéns, também, alguém*

Nota: A regra que determinava que se acentuavam as palavras graves cuja sílaba tónica continha o ditongo aberto “oi” já não vigora no novo Acordo Ortográfico. Ex: já não se escreve “heróico” e “clarabóia” mas *heroico* e *claraboia*

- 120340-

Bilis - aguaras - destacavel - juri - impor - codex - aludi - albanes - síndrome -
Jiboia - abacaxi - menu - imundície - genio - estrogerio - calvície - planície

3. As palavras que se seguem acentuam-se:

Belém – executável – baía – jacaré – Santarém – exequível – punível

3.1. Explica porquê.

4. No texto que se segue, foram retirados todos os acentos.

4.1. Acentua corretamente as palavras às quais se retiraram os acentos.

Os conceitos de pseudónimo e heterónimo

Pseudónimo é basicamente o nome falso inventado por um autor para esconder, por esta ou aquela razão, com esta ou aquela função, a sua identidade civil. Objeto de um jogo, de um trabalho possível, de investimentos diversos, o pseudónimo tem na sua base uma operação de ocultação ou de substituição do nome próprio. O heterónimo é um nome diferente, outro (irregular, anómalo). E no espaço de uma heteronímia plural, como a de Pessoa – vários heterónimos –, tem na base uma operação não de máscara do nome próprio que o pseudónimo sempre supõe ou para o qual remete, mas precisamente, uma operação de repetida diferenciação, de estranhamento, de construção de uma estranheza ou outridade (qualidade outra) que ao limite, como em Pessoa é uma espécie de (re)construída perda do nome próprio. O que exemplarmente é designado pelo já referido gesto de Pessoa admitindo esse seu nome enquanto autor de poesia como um outro heterónimo, como Jorge de Sena o viria também a referir.

«Nunca me sinto tão português como eu quando me sinto diferente de mim – Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Fernando Pessoa, e quantos mais haja havidos ou por haver.»

Esses outros nomes são pensados, fingidos e vividos como outros eu, diferenciando (e de facto interagindo) até como que apagam um eu central de onde irradiassem ou que os produzisse. Anulando esse eu ou tão só manifestando a sua impossibilidade, são «vistos diante» como outras tantas personalidades, outra gente, outras maneiras de escrever, outros «estilos». Daí que sejam, mesmo que sumariamente biografados, que uns deponham sobre outros, se comentem, critiquem, distingam, identifiquem.

Mesmo que eventualmente acompanhado por uma ficção biográfica, o pseudónimo é sempre, tendencialmente, a construção de um nome próprio; em Pessoa, a heteronímia, diferentemente, se se quiser radicalmente, é a impossibilidade do nome próprio. Se, sobretudo em determinados casos mais trabalhados e ludicamente jogados, o pseudónimo é um revelador do autor como construção, efeito do texto, numa operação analógica a que


- 120340-

constroi o sujeito no discurso, o heteronimo, a heteronimia de Pessoa e isso tambem, mas mais e outra coisa para alem disso.

Manuel Gusmão, «Prefácio» in A Poesia de Alberto Caeiro, Editorial Comunicação

- 120340-

ANEXO 24

| | |
|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ |
| Turma: 12º H | 2013/14 |
| Professora: Sandrina Raminhos | |

Oficina de escrita – Ricardo Reis
FICHA DE TRABALHO - Correção

Acentuação

2. Bílis - aguarrás - destacável - júri - códex - albanês - síndrome
- imundície - génio - estrogénio - calvície - planície

3. As palavras que se seguem acentuam-se:

Belém – executável – baía – jacaré – Santarém – exequível – punível

3.1. Explica porquê.

Belém – é uma palavra aguda terminada em “em”;
executável – é uma palavra grave terminada em “l”;
baía – é uma palavra grave cuja vogal tónica é um “i”;
jacaré – é uma palavra aguda terminada em “e”;
Santarém - é uma palavra aguda terminada em “em”;
exequível – é uma palavra grave terminada em “l”;
punível - é uma palavra grave terminada em “l”.

4. No texto que se segue, foram retirados todos os acentos.

4.1. Acentua corretamente as palavras às quais se retiraram os acentos.

Os conceitos de pseudónimo e heterónimo

- 120340-


Pseudónimo é basicamente o nome falso inventado por um autor para esconder, por esta ou aquela razão, com esta ou aquela função, a sua identidade civil. Objeto de um jogo, de um trabalho possível, de investimentos diversos, o pseudónimo tem na sua base uma operação de ocultação ou de substituição do nome próprio. O heterónimo é um nome diferente, outro (irregular, anómalo). E no espaço de uma heteronímia plural, como a de Pessoa – vários heterónimos –, tem na base uma operação não de máscara do nome próprio que o pseudónimo sempre supõe ou para o qual remete, mas precisamente, uma operação de repetida diferenciação, de estranhamento, de construção de uma estranheza ou outridade (qualidade outra) que ao limite, como em Pessoa é uma espécie de (re)construída perda do nome próprio. O que exemplarmente é designado pelo já referido gesto de Pessoa admitindo esse seu nome enquanto autor de poesia como um outro heterónimo, como Jorge de Sena o viria também a referir.

«Nunca me sinto tão portuguesmente eu como quando me sinto diferente de mim – Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Fernando Pessoa, e quantos mais haja havidos ou por haver.»

Esses outros nomes são pensados, fingidos e vividos como outros eu, diferindo (e de facto interagindo) até como que apagam um eu central de onde irradiassem ou que os produzisse. Anulando esse eu ou tão só manifestando a sua impossibilidade, são «vistos diante» como outras tantas personalidades, outra gente, outras maneiras de escrever, outros «estilos». Dai que sejam, mesmo que sumariamente biografados, que uns deponham sobre outros, se comentem, critiquem, distingam, identifiquem.

Mesmo que eventualmente acompanhado por uma ficção biográfica, o pseudónimo é sempre, tendencialmente, a construção de um nome próprio; em Pessoa, a heteronímia, diferentemente, se se quiser radicalmente, e a impossibilidade do nome próprio. Se, sobretudo em determinados casos mais trabalhados e ludicamente jogados, o pseudónimo é um revelador do autor como construção, efeito do texto, numa operação análoga a que constrói o sujeito no discurso, o heterónimo, a heteronímia de Pessoa é isso também, mas mais e outra coisa para além disso.

Manuel Gusmão, «Prefácio» in *A Poesia de Alberto Caeiro*, Editorial Comunicação



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

Turma: 12º H 2013/14

Professora: Sandrina Raminhos


OFICINA DE ESCRITA

Felizmente Há Luar!

A obra *Felizmente Há Luar!* retrata uma época em que não existia liberdade de expressão. As pessoas eram perseguidas pelas suas ideias e impedidas de as manifestar.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresenta a tua opinião sobre a importância da liberdade de expressão na sociedade atual.

Deves recorrer a dois argumentos, ilustrando-os com, pelo menos, um exemplo significativo.

| | |
|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ |
| Turma: 12º H | 2013/14 |
| Professora: Sandrina Raminhos | |

Oficina de escrita – Felizmente Há Luar!

FICHA DE TRABALHO - O VERBO

1. Atenta nas seguintes formas verbais:

- façamos ; tenho comido; tivesses comprado; tínhamos ido; intervieste; viessem;

Comêramos

2. Identifica em cada uma delas o tempo, o modo, a pessoa e o número.

3. Em cada um dos pontos que se seguem completa a frase com a hipótese correta:

a) A forma verbal na frase: “A Ana e o João chegaram a Paris” tem um valor aspectual...

- habitual
- pontual
- imperfeito
- iterativo

b) Na frase: “Ele ficou a ver o filme”, o valor aspectual da perífrase verbal é:

- pontual
- iterativo
- durativo
- conclusivo

c) A forma verbal da frase: “ Eles podem ir amanhã ao cinema” tem um valor modal de:

- obrigação
- capacidade

- 120340-

- permissão
- possibilidade

4. Atenta no seguinte quadro informativo:

Alguns verbos selecionam complementos que se iniciam por preposições. A esta relação que se estabelece entre alguns verbos e os seus complementos chama-se **regência verbal**.

Por exemplo, o verbo gostar seleciona um complemento oblíquo que se inicia pela preposição “de” (a); o verbo “viajar” exige um complemento oblíquo que é introduzido pela preposição “para”(b); o verbo “telefonar” seleciona um complemento indireto iniciado pela preposição “a” (c)

- a) A Maria **gosta de** ler.
- b) O Miguel **viajou para** Londres.
- c) O António **telefonou à** namorada.

Quando um verbo que seleciona um complemento introduzido por uma preposição se encontra numa oração subordinada relativa, a preposição deve anteceder o pronome relativo que inicia essa oração (d) (e)

- d) O autor **de que** eu mais gosto é Eça de Queirós.
- e) O jovem **a quem** saiu o prémio foi o João.

A presença da preposição não é opcional. Caso se omita, estas frases tornam-se agramaticais (f) (g)

- f) * O autor que eu mais gosto é Eça de Queirós.
- g) * O jovem que o prémio saiu foi o João

5. Constrói uma única frase a partir das duas apresentadas, articulando-as por meio de um pronome ou de um determinante relativo. Repara no exemplo dado:

Ex: Ela **gosta muito de** fruta. A fruta é melancia.

A fruta **de que ela** gosta muito é melancia.


- a) Eu vi um filme na quarta-feira. O filme é Os Maias
- b) A menina deu a boneca à amiga. A amiga é a Rita.
- c) Elas não vieram. A razão não sabemos.
- d) O avião aterrou no aeroporto. O aeroporto é o de Faro.
- e) A Maria viajou para outro continente. Esse continente é a América.

- 120340-

6. As frases seguintes contêm um erro de sintaxe. Reescreve-as corrigindo o erro em cada uma delas:

- a) A colega que o nome não me lembro morava na segunda rua.
- b) A personagem que ela se disfarçou foi Madona.
- c) Os países que ele viajou estas férias foram os da Ásia.
- d) Os livros que eles pesquisaram a informação era do professor.
- e) Aquela menina que a mãe comprou a boneca ficou muito contente.
- f) O prato que eu mais gosto é guisado de frango.
- g) O comboio onde ele desceu era o intercity.

ANEXO 33

| | |
|---|---|
|  | ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ |
| Turma: 12º H | 2013/14 |
| Professora: Sandrina Raminhos | |

Oficina de escrita – Felizmente há luar
FICHA DE TRABALHO - CORREÇÃO

O VERBO

2.

- façamos – forma verbal de “fazer” no presente do conjuntivo, na 1ª pessoa do plural;
- tenho comido – forma verbal de “comer” no pretérito perfeito composto do indicativo, na 1ª pessoa do plural;
- tivesses comprado – forma verbal de “comprar” no pretérito mais- que- perfeito composto do indicativo, na primeira pessoa do plural;
- tínhamos ido – forma verbal de “ir” no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo, na primeira pessoa do plural;
- interviste – forma verbal de “intervir” no pretérito perfeito simples do indicativo, na primeira pessoa do singular;
- viessem – forma verbal de “vir” no pretérito imperfeito do conjuntivo, na terceira pessoa do plural;
- comêramos – forma verbal de “comer” no pretérito mais que perfeito simples do indicativo, na primeira pessoa do plural.

- 120340-

3.

- a) A forma verbal na frase: “A Ana e o João chegaram a Paris” tem um valor aspectual **pontual**.
- b) Na frase: “Ele ficou a ver o filme”, o valor aspectual da perífrase verbal é **durativo**.
- c) A forma verbal da frase: “Eles podem ir amanhã ao cinema” tem um valor modal: de **permissão**

4. Atenta no seguinte quadro informativo:

Alguns verbos seleccionam complementos que se iniciam por preposições. A esta relação que se estabelece entre alguns verbos e os seus complementos chama-se **regência verbal**.

Por exemplo, o verbo gostar selecciona um complemento oblíquo que se inicia pela preposição “de” (a); o verbo “viajar” exige um complemento oblíquo que é introduzido pela preposição “para”(b); o verbo “telefonar” selecciona um complemento indireto iniciado pela preposição “a” (c)

- h) A Maria **gosta de** ler.
- i) O Miguel **viajou para** Londres.
- j) O António **telefonou à** namorada.

Quando um verbo que selecciona um complemento introduzido por uma preposição se encontra numa oração subordinada relativa, a preposição deve anteceder o pronome relativo que inicia essa oração (d) (e)

- k) O autor **de que** eu mais gosto é Eça de Queirós.
- l) O jovem **a quem** saiu o prémio foi o João.

A presença da preposição não é opcional. Caso se omita, estas frases tornam-se agramaticais (f) (g)

- m) * O autor que eu mais gosto é Eça de Queirós.
- n) * O jovem que o prémio saiu foi o João

Ex: Ela **gosta muito de** fruta. A fruta é melancia.

A fruta **de que** ela gosta muito é melancia.

- 120340-

5.

- a) O filme que eu vi na quarta-feira é Os Maias.
- b) A amiga a quem a menina deu a boneca é a Rita.
- c) A razão por que elas não vieram não sabemos.
- d) O aeroporto em que o avião aterrou é o de Faro.
- e) O continente para onde a Maria viajou é a América.

6.

- a) A colega **cujo** nome não me lembro morava na segunda rua.
- b) A personagem **de quem /de que** ela se disfarçou foi Madona.
- c) Os países **para onde** ele viajou estas férias foram os da Ásia.
- d) Os livros **em que/onde** eles pesquisaram a informação era do professor.
- e) Aquela menina **cuja** mãe comprou a boneca ficou muito contente.
- f) O prato **de que** eu mais gosto é guisado de frango
- g) O comboio de **onde /de que** ele desceu era o intercity.

- 120340-

ANEXO 34

Aluno 4 Exemplo 1

Oficina da Escrita

As emoções são uma resposta rápida a algum estímulo do ambiente. Um estímulo, seja na forma de um som, uma imagem, um cheiro ou um toque, tornando-se assim fundamental para a nossa sobrevivência. As pessoas frequentemente se comportam de certo modo como um resultado direto de seus estados emocionais, como chorando, lutando ou fugindo de algo.

Verbo
passivo

Uma pessoa sentimental tem tendência a chorar mais frequentemente, a emocionar-se com filmes, peças de teatro, ler um livro, rever família que não vê há algum tempo, e quase que vive sem pensar na maioria dos casos é mais afetiva que uma pessoa racional. Enquanto que as pessoas mais frias, mais racionais que emocionais, têm mais "dificuldade" em se emocionar, pois levam todos os assuntos como sendo um acontecimento que têm uma razão de ser.

Alberto Caeiro é um dos melhores exemplos de sensacionalismo, pois sentia a maioria das suas emoções através da natureza, utilizava os 5 sentidos de forma a conhecer o meio onde estava, sem nunca se interessar pela razão dos acontecimentos. Para este poeta os pensamentos são completamente dominados pelas sensações "as coisas não têm significado, têm existência"; "único sentido oculto das coisas/É elas não terem sentido oculto nenhum".

?? atenuar:

sensacionismo
↓
(não é
mesma
coisa!)

99 palavras

Trabalho realizado por:

Maria do Rosário nº:16

12ºH

- 120340-

ANEXO 35

Trabalho 2
Aluno 15

Oficina da Escrita

O Sensacionismo baseia-se na vivência das sensações por parte do sujeito poético, ^{assim} como pelas pessoas, através das coisas que as rodeiam. Estas sensações podem ser impactos que as coisas têm na vida e na alma das pessoas, através dos sentidos ou de emoções. É por isso que Alberto Caeiro nos descreve a realidade e a Natureza através dos seus sentidos rejeitando assim o pensamento ~~porque~~ viver é sentir.

Com base no Sensacionismo de Caeiro, penso que as emoções têm um papel bastante importante na construção dos cidadãos na sociedade atual, visto que, para nos integrarmos na sociedade e sermos seres sociais, temos de nos saber relacionar uns com os outros controlando ou não as emoções, conforme o contexto social em que nos inserimos.

São as sensações e as emoções que, por vezes, nos ditam como nos havemos de relacionar no nosso quotidiano. Por exemplo, é através destas sensações que nós sabemos com quem é que temos afinidades (saber ^{de} quem gostamos ou não) e estabelecemos qualquer tipo de relacionamentos.

Depois existem outros casos, como por exemplo, quando trabalhamos em grupo, e existem pessoas por quem não sentimos qualquer tipo de afinidade, é necessário controlar os nossos sentimentos e as nossas emoções em prol do desenvolvimento correto do trabalho, para o qual temos um objetivo definido.

No fundo, são estas emoções que constroem o cidadão e o tornam um ser social, pois são elas que moldam a nossa personalidade e o modo como agimos em sociedade.

243 palavras

Trabalho realizado pela aluna Catarina Pinheiro nº 7 12ºH

- 120340-

ANEXO 38

Trabalho 1
Aluno 1

Oficina de Escrita

Na poesia de Ricardo Reis encontram-se presentes os princípios do epicurismo e do estoicismo, visto que o poeta defende que a pessoa deve viver o mais harmoniosamente possível porque está destinado para a Morte e a passagem que é a vida humana deve fazer-se em serenidade de modo a permitir sermos felizes e emocionalmente equilibrados.

Podemos compreender estas ideias da moral estóica e epicurista, mas não sei se as podemos aceitar, se queremos ser cidadãos ativos, críticos e participativos. É certo que somos humanos e temos a certeza que todos morremos, é certo que gostamos de viver em paz e harmonia, com nós próprios, a família e a sociedade que nos rodeia. Mas também é certo que, se todos adotarmos o epicurismo e o estoicismo, nos dias de hoje, corremos o risco de ficar indiferentes e é perante a indiferença dos cidadãos face à sociedade em que vivem que conduz aos extremismos do mundo atual e ao desrespeito pelo outro.

Na minha perspectiva, a harmonia que nós desejamos não tem a ver com a indiferença que podemos ver nos poemas de Reis. Temos que amar intensamente, se nos for possível, temos que nos apaixonar, temos que sofrer se perdemos alguém querido... A harmonia interior vai-se construindo, ou não, com o avançar da idade, onde as emoções vão ganhando ou perdendo intensidade.

Hoje as pessoas dão muita importância ao tempo passado, o que poderiam ter feito, o tempo presente e ainda o tempo futuro, não se concentram apenas no presente, como defendia Reis, ainda que possam defender o "carpe diem" perante as catástrofes e as guerras do Mundo. E no mundo atual apenas a nossa cidadania ativa pode melhorar a vida de todos os humanos.

Inês Soares

12ºH nº14

291 palavras

- 120340-

ANEXO 39

Trabalho 2
Aluno 9

Oficina da Escrita - 20/1/2014

aceitação
esta frase

Na poesia de Fernando Pessoa heterónimo destaca-se Ricardo Reis.

Esta criação pessoal fundou uma filosofia, defendendo o epicurismo e o estoicismo.

O epicurismo, segundo Reis, consiste em gozar o presente ao máximo (carpe diem). No entanto, apesar de ser uma boa máxima de vida, nem sempre convém ser aplicada no quotidiano.

Na minha opinião, concordo, em parte, com Ricardo Reis, pois considero importante viver um dia de cada vez e aproveitar o bom da vida. Contudo, para ser um bom cidadão há que respeitar certas leis/normas. O trabalho e o esforço são necessários para sermos cidadãos críticos e ativos. "Encostar à sombra da bananeira" nem sempre é solução pois há que estar alerta em tudo na vida para não sermos vigarizados.

Para viver em sociedade não se pode fazer tudo o que nos apetece pois ~~tem~~ ^{tem} que se respeitar sempre os que nos rodeiam.

Defendia também o estoicismo - a aceitação da condição humana e das leis do destino. Concorde em não questionar tudo na vida, pois há coisas certas como a morte/destino, mas ~~a~~ ^{na} forma como ele vive e os padrões que adapta discordo por completo.

Para encontrar a felicidade não necessitamos de viver em conformidade com as leis do destino.

Reis sentia uma indiferença face às paixões e à dor. Quanto a isto discordo, pois o ser humano é livre de amar e não deve deixar de o fazer por estar sempre a pensar que pode sofrer um desgosto de amor.

O poeta isola-se, numa espécie de caixa de vidro, que o protege de qualquer envolvimento social, moral e sentimental e este ideal de vida não é o ideal para a sociedade em que vivemos, pois ele vive um mundo isolado e o ser humano vive em constante interação e contacto com outros seres humanos.

300 palavras

ANEXO 40

Trabalho 1
Aluno 2

Oficina de escrita

A liberdade de expressão é um bem essencial para o normal funcionamento de qualquer sociedade porque por um lado permite que debatamos várias ideias, por outros dá-nos o direito a nos manifestar^{mos} contra ou a favor de algo ou seja permite que expressemos a nossa opinião e o nosso ponto de vista, por mais controverso que ele seja.

Se não nos pudessemos expressar livremente, se tivéssemos obrigado ao silêncio e a aceitar tudo aquilo que nos era imposto, viveríamos uma vida triste, desinteressante e até mesmo desinteressados dela. Por outro lado se não pudessemos debater o que queremos para a nossa casa, para o nosso futuro, para o nosso país, estaríamos dependentes da ideia e da vontade de quem mandasse, por mais controversa ou até mesmo inaplicável que fosse, estaríamos impedidos de dizer que não deber os possíveis prós e contras e até mesmo sugerir algo que quica menos disparatado.

A Liberdade de expressão permite para além de nos manifestarmos, **que** possamos escrever ou até mesmo pintar aquilo que sentimos e achamos, **Poder** escrever notícias e acontecimentos, factos históricos, políticos e até sociais sem que algo ou alguém nos impeça de escrever ou de publicar, **poder** começar ou acabar com alguém em meia dúzia de linhas e expor os lobos que estão no meio dos cordeiros.

Não muito longe de nós temos um exemplo muito bom dos resultados da falta desta nossa liberdade,* a Coreia do Norte. Uma ditadura de esquerda onde a liberdade de expressão é inexistente. Não há debates nem trocas de ideias, o que o Grande líder diz é a verdade. E em termos de escrita ou arte é exactamente igual pois para eles a final do Mundial do Mundo 2014 foi Coreia do Norte – Portugal.

A Liberdade de Expressão é essencial e fundamental e por isso temos que lutar por ela, não vá ela fugir outra vez.

311 palaninas

- 120340-

ANEXO 41

Trabalho 2
Aluno 10

OFICINA DE ESCRITA

A censura em Portugal foi um dos principais elementos que condicionou a liberdade de expressão no país e levou a que grande parte da população ~~vivesse~~ oprimida. Hoje em dia, somos um povo livre relativamente aquilo que dizemos ou que pensamos, mas os povos oprimidos ainda existem e a liberdade de expressão, em pleno século XXI, não ~~foi~~ um recurso ou um estilo de vida adotado por todos.

Considero que a liberdade de expressão, como todos os direitos, continua a não ser total e absoluta. Digo isto porque, líderes de povos espalhados por todo o mundo continuam a sentir-se superiores relativamente a seres da mesma espécie, limitando os seus povos relativamente aquilo que dizem, suprimindo as suas ideias e os seus direitos. Sendo, infelizmente as mulheres um alvo maior nesses países. A liberdade de expressão tem que ser organizada, limitada, de maneira a não ferir a liberdade ou o direito de outra pessoa ou da sociedade em conjunto. Por exemplo, para viver em harmonia com todos os que nos rodeiam, podemos usar livremente as palavras, mas não de modo a ofender ou descompor quem nos ouve.

A liberdade aplica-se todos os dias na nossa vida civil e considero-a bastante importante, não só na instrução do ser humano, como no seu poder de libertação, no alívio que pode trazer ao ser. Por isso, acho que este tipo de liberdade é essencial, agora e sempre.

Em suma, acho que se alguém não souber utilizar a liberdade de opinião, moderadamente e com as devidas normas dá-se-á dá-se ou dá-se-á? liberdade ao erro, à calúnia e à ofensa moral. Para além disso, acredito que este tipo de liberdade não deve ser restringida, deve sim, ser conferida a todos.

281 palavras

ANEXO 42

| | |
|--|------------------|
|  <p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ</p> <p>Turma: 12º H</p> <p>Professora: Sandrina Raminhos</p> | <p>2013/2014</p> |
|--|------------------|

OFICINA DE ESCRITA – *Felizmente Há Luar!*

Grelha de correção

| <div>Cotações 30% - F 70% - C</div> <div>Alunos</div> | <div>20 pontos</div> <div>Erros de pontuação</div> | <div>20 pontos</div> <div>Erros de ortografia</div> | <div>20 pontos</div> <div>Erros de sintaxe</div> | <div>140 pontos</div> <div>Nível de desempenho</div> | <div>Desconto Extensão Até 5 pontos</div> | <div>TOTAL 200 pontos</div> |
|---|--|---|--|--|---|-----------------------------|
| 1 | 4 - 16 p | 1 - 19 p | 1 - 18 p | 3 - 110 p | - 5 | 163 |
| 2 | 2 - 16 p | 4 - 16 p | 2 - 16 p | 4 - 130 p | -5 | 173 |
| 3 | 4 - 19 p | 1 - 19 p | 2 - 16 p | 4 - 100 p | 0 | 154 |
| 4 | 1 - 19 p | 2 - 18 p | 2 - 16 p | 3 - 85 p | 0 | 138 |
| 5 | 1 - 18 p | 2 - 19 p | 0 - 20 p | 3 - 85 p | 0 | 142 |
| 6 | 1 - 20 p | 3 - 16 p | 1 - 16 p | 3 - 100 p | 0 | 152 |
| 7 | - | - | - | - | - | NR |
| 8 | 4 - 16 p | 2 - 18 p | 0 - 16 p | 3 - 120 p | 0 | 170 |
| 9 | 0 - 20 p | 1 - 18 p | 1 - 18 p | 3 - 110 p | 0 | 166 |
| 10 | 6 - 14 p | 2 - 18 p | 1 - 19 p | 4 - 125 p | 0 | 176 |
| 11 | 0 - 20 p | 2 - 18 p | 0 - 20 p | 3 - 100 p | 0 | 158 |
| 12 | 0 - 20 p | 4 - 16 p | 0 - 20 p | 4 - 120 p | 0 | 176 |
| 13 | 4 - 19 p | 0 - 20 p | 1 - 20 p | 4 - 100 p | 0 | 159 |
| 14 | 2 - 18 p | 2 - 18 p | 2 - 16 p | 3 - 90 p | 0 | 142 |
| 15 | 3 - 17 p | 3 - 17 p | 0 - 20 p | 4 - 130 p | 0 | 184 |
| 16 | 0 - 20 p | 2 - 18 p | 0 - 20 p | 3 - 95 p | 0 | 149 |
| 17 | 3 - 19 p | 2 - 18 p | 0 - 20 p | 3 - 85 p | 0 | 142 |
| 18 | - | - | - | - | - | NR |

ANEXO 44



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ

12ºH

2013/2014

Professora: Sandrina Raminhos

Teste Sumativo de Português – maio

Grupo I

Lê atentamente o texto que se segue:

Chegando a casa, conta Baltasar o que viu a Blimunda, e como anunciaram luminárias descem do Rossio depois de cear, mas as rochas são poucas desta vez, ou o vento as apagou, o que importa é que já lá tem o cardeal o seu barrete, dormirá com ele à cabeceira, e se a meio da noite se levantar da cama para o contemplar sem testemunhas, não recriminemos este príncipe da Igreja porque todos somos homens pela banda do orgulho, e um barrete de cardeal, vindo por mão própria da Roma e de propósito feito, se não anda aqui experimentação maliciosa da modéstia dos grandes, é porque afinal merce inteira confiança a humildade deles, humildes realmente são se lavam os pés a pobres, como fez e fará o cardeal, como fizeram e farão o rei e a rainha, ora tem Baltasar as solas rotas e os pés sujos, primeira condição para que o cardeal ou rei se ajoelhem um diante dia diante dele, com toalhas de linho, bacias de prata e água de rosas, desde que a outra condição Baltasar satisfaça, que é a de ser ainda mais pobre do que até agora conseguiu ser, e à condição terceira, que é escolherem-no por virtuoso e cliente da virtude. Da tença que pediu, ainda não há sinal, de pouco têm servido as instâncias do padre Bartolomeu Lourenço, seu padrinho, do açougue o mandarão embora não tarda, por qualquer pretexto, mas lá estão os caldos da portaria, as esmolas das irmandades, é difícil morrer de fome em Lisboa, e este povo habituou-se a viver com pouco. Entretanto, nasceu o infante D. Pedro, que por vir segundo só teve quatro bispos a batizá-lo, mas ficou a ganhar por ter sido parte no batismo o cardeal, que ao tempo da sua mana ainda não havia, e veio notícia de que no cerco do Campo Maior morreram muitos soldados inimigos e poucos dos nossos, se amanhã não se disser que foram muitos dos nossos e pouco dos deles, ou ela por ela, que é o que virão a dar as contas quando, ao acabar-se o mundo, se contarem os mortos de todos os lados. Baltasar conta a Blimunda casos da sua guerra, e ela segura-lhe o gancho do braço esquerdo como se a verdadeira mão segurasse, é o que ele está sentindo, a memória da sua pele sentindo a pele de Blimunda.

El-rei foi a Mafra escolher o sítio onde há de ser levantado o convento. Ficará neste alto a que chamam da Vela, daqui se vê o mar, correm águas abundantes e dulcíssimas para o futuro pomar e horta, que não

- 120340-

hão de os franciscanos de cá ser de menos que os cistercienses de Alcobaça em primores de cultivo, a S. Francisco de Assis lhe bastaria um ermo, mas esse santo está morto. Oremos.

José Saramago. *Memorial do Convento*

Após a leitura efetuada, responde às seguintes questões:

1. Identifica, neste excerto, as diferentes linhas de ação que nele se cruzam.
2. Indica o motivo que leva Baltasar e Blimunda a descerem ao Rossio.
3. O narrador põe em destaque duas classes sociais.
 - 3.1. Refere as críticas e/ou comentários feitos pelo narrador a propósito de cada um desses grupos, justificando a tua reposta.
4. Esclarece o sentido da afirmação: a S. Francisco de Assis lhe bastaria um ermo, mas esse era santo e está morto” (l.30/31).

GRUPO II

Lê o texto que se segue:

Sobre os dias metuendos*

Uma palavra que durante décadas não seja utilizada na rua ou nos livros. E permaneça apenas no dicionário, tem um destino à vista ser palavra-defunta. O dicionário pode ser visto, assim, como uma antecâmara da morte. Como se algumas palavras estivessem ali paradinhas, quietas, mudas (no sentido literal e metafórico) porque não falam, ninguém fala por elas e ninguém as fala – como se estivessem, então, ali em fila, em linha, à espera do seu próprio velório.

Ou podemos então mudar radicalmente de ponto de vista o dicionário, com os seus milhares e milhares de palavras, pode ser entendido como um depósito contra o esquecimento, um enorme arquivo. Eis, pois, um outro nome possível para o dicionário: instrumento para evitar o esquecimento.

Imaginemos, por absurdo, que os dicionários desapareciam. Que uma qualquer ordem política determinava a sua destruição. Pois bem, seria uma matança. Em poucas décadas, morreriam palavras como tordos. E, se, no limite, não existisse qualquer livro. E ficássemos apenas com a linguagem verbal, com a linguagem das conversas rápidas, então o vocabulário ficaria reduzido ao mais essencial e mínimo, sim, não, comida, bebida, etc. Poderíamos, assim, com a linguagem, expressar as necessidades do organismo mas certamente não as do espírito.

Abrir o dicionário, pois, como ato de resistência e salvação: não vou ficar só com as palavras que ouço ou leio nos livros comuns – eis o que se poderia dizer. Abrimos ao acaso na página 310, e depois na

página 315, sempre com a firme determinação de salvar duas ou três palavras de cada página. Como aquele que salva quem se está a afogar. E não é por acaso, aliás, que muitas das mitologias remetem o esquecimento para a imagem do rio. Uma água onde as coisas se afundam, deixam de ser vistas à superfície, desaparecem da vista. A passagem do rio utilizada também como metáfora do tempo que passa e leva e afunda as coisas que ainda há momentos estavam à nossa frente, bem vivas. Salvar palavras da água que engole e faz esquecer as coisas, eis o que é, em parte, abrir um dicionário. (...)

Gonçalo M. Tavares, In Visão 2 de setembro de 2011, p.12

*que metem medo, medonhos, terríveis

1. Assinala a hipótese correta:

- 1.1. Na frase: *“O dicionário pode ser visto, assim, como uma antecâmara da morte”* (l.2-3), verifica-se o recurso à:
 - a. metáfora
 - b. comparação
 - c. metáfora e à comparação
 - d. comparação
- 1.2. Na expressão *“ninguém as fala”* (l.5), sintaticamente, verifica-se a existência de:
 - a. sujeito e predicado
 - b. sujeito nulo, predicado e complemento direto
 - c. sujeito simples, predicado e complemento direto
 - d. sujeito nulo e predicado
- 1.3. No segmento textual *“como se estivessem, então, ali em fila, em linha...”* (linha 5), o conector *“como”* tem um valor lógico:
 - a. causal
 - b. comparativo
 - c. condicional
 - d. concessivo
- 1.4. A frase *“Ou podemos então mudar radicalmente de ponto de vista”* (linha 7), exemplifica a modalidade:
 - a. epistémica, com valor de probabilidade
 - b. epistémica com valor de certeza
 - c. apreciativa
 - d. deôntica, com valor de permissão

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

- 1.5. A frase “Que uma qualquer ordem política determinava a sua destruição (L.11-12), integra uma oração:
- a) subordinada substantiva completiva
 - b) subordinada adjetiva relativa restritiva
 - c) subordinada adverbial consecutiva;
 - d) subordinada adverbial concessiva
- 1.6. Na frase dada em 1.5., o vocábulo sublinhado configura um mecanismo de coesão:
- a) referencial
 - b) interfrásica
 - c) frásica
 - d) temporal
- 1.7. Na frase “Em poucas décadas, morreriam palavras como tordos, (Linhas 12-13), verifica-se um registo de língua:
- a) cuidado
 - b) corrente
 - c) literário
 - d) popular

2. Responde às seguintes questões:

- 2.1. Na linha 18/19, na frase “*não vou ficar só com as palavras que ouço ou leio nos livros comuns*”, identifica os deícticos presentes.
- 2.1.1. Classifica-os.
- 2.2. Na linha 16, na frase “*Poderíamos, assim, com a linguagem....*”, indica em que modo se encontra a forma verbal “*poderíamos*”.
- 2.3. Na frase “*salvar palavras da água que engole e faz esquecer as coisas*” (l.26), refere a função sintática desempenhada pelo componente sublinhado.

Grupo III

Das duas questões que seguem, responde apenas a uma delas à tua escolha:



- A- Num texto de 80 a 130 palavras, correto e articulado, elabora uma reflexão sobre os planos narrativos dos *Lusíadas*.
- B- Num texto de 80 a 130 palavras, elabora uma reflexão sobre a importância do paralelismo histórico-metafórico na obra dramática *Felizmente há Luar!*

ANEXOS REFERENTES ÀS AULAS DE FRANCÊS

ANEXO 1

| | |
|--|--------------------------------------|
| | GRILLE D'OBSERVATION DE COURS |
| CLASSE : 11^{ème} année G | |
| NOMBRE D'ÉLÈVES : 27 | Année Scolaire: 2013/2014 |


1. En début de cours, la professeure

|   | OUI | NON |
|---|-----|-----|
| Supervisionne l'entrée des élèves en salle de classe. | ✓ | |
| Salue les élèves | ✓ | |
| Demande aux élèves si tout va bien. | ✓ | |
| Dialogue avec les élèves sur les idées essentielles du cours antérieur. | ✓ | |

| | | |
|---|---|--|
| Énonce clairement, en écrivant le sommaire, les contenus et objectifs du cours qui vont être abordés tout au long du cours. | ✓ | |
|---|---|--|


2. Tout au long du cours

2.1.Sélection, organisation et abordage des contenus ; développement des compétences de communication et de réflexion.


|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| La sélection des contenus est développée par critères d'actualité, de pertinence et de profondeurs adéquates. | ✓ | | |
| Démontre une certaine confiance dans le développement des contenus. | ✓ | | |
| Présente son savoir sous forme de problématique afin de susciter chez les élèves une réflexion | ✓ | | |
| Présente des exemples pertinents tout au long du développement des contenus. | ✓ | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Etablit des transitions logiques entre les compétences. | ✓ | | |
|---|---|--|--|

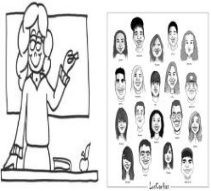
2.2.Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

|  | OUI | NON | PARFOIS |
|--|-----|-----|---------|
| Maintient les élèves attentifs et participatifs dans les tâches proposées. | ✓ | | |
| Orient le travail des élèves à travers des instructions précises, visant sa concentration et son autonomie lors de la réalisation de ses tâches. | ✓ | | |
| Soutient les élèves dans la construction de leurs connaissances en maintenant avec eux le dialogue. | ✓ | | |
| Propose des activités de soutien aux élèves qui démontrent certaines difficultés. | | | ✓ |


2.3.Organisation du travail

|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| Diversifie les méthodes d'organisation du travail (groupe-classe, travail de groupe, travail par paires, travail individuel). | ✓ | | |
| Se déplace dans toute la salle afin de motiver l'attention des élèves. | ✓ | | |
| Développe le travail collaboratif et l'aide entre les élèves. | ✓ | | |
| Stimule l'interactivité de la communication. | ✓ | | |
| Propose des moments de réflexion sur la grammaire. | | | ✓ |
| Stimule le goût de l'apprentissage. | ✓ | | |

2.4. Recours et matériaux utilisés


|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| Les recours sont adaptés aux objectifs et aux contenus du cours. | ✓ | | |
| Les recours sont adaptés au niveau d'âge et à l'intérêt des élèves. | ✓ | | |
| Utilise différents types de matériels didactiques et innovateurs (manuel, photocopies, ordinateur, projecteur, vidéo, les TIC). | ✓ | | |

2.5. Relation pédagogique, communication et climat en salle de cours

|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| Se révèle proche des élèves mais sans jamais diminuer le niveau d'exigence. | ✓ | | |


| | | | |
|---|---|--|--|
| S'exprime de forme correcte, claire. | ✓ | | |
| Stimule et renforce la participation de tous les élèves. | ✓ | | |
| Montre une certaine confiance quant à la capacité d'apprentissage de tous les élèves. | ✓ | | |
| Gère avec confiance et flexibilité les situations problématiques et les conflits internes. | ✓ | | |
| Se montre ferme relativement au respect des règles indispensables au bon fonctionnement du cours. | ✓ | | |

2.6.Evaluation des apprentissages

|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| Donne l'opportunité aux élèves d'identifier leurs progrès et leurs difficultés. | | | ✓ |
| Propose d'autres tâches aux élèves en fonction des difficultés identifiées. | | | ✓ |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Communique et analyse les résultats de l'évaluation des apprentissages. | ✓ | | |
|---|---|--|--|

3. En fin de cour la professeure

|  | OUI | NON | PARFOIS |
|---|-----|-----|---------|
| Laisse l'activité inachevée | | ✓ | |
| Effectue une synthèse finale des contenus abordés tout au long du cours. | ✓ | | |
| Indique les devoirs à la maison, que les élèves vont devoir réaliser. | ✓ | | |
| Dit au revoir | ✓ | | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-



GRILLE D'OBSERVATION DIRECTE EN SALLE DE CLASSE

CLASSE : 11^{ème} année G

NOMBRE D'ÉLÈVES : 27

Année Scolaire: 2013/2014

| | SAVOIR ÊTRE | | | | | | SAVOIR FAIRE | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------|-----------|-------------|-------------------------|-----------|-------------|--------------|------------|--------------|---------------|------------|--------------|---------------------|-----------|-------------|
| Nom | En Salle de Cours-En groupe | | | Comportement-Individuel | | | Autonomie | | | Participation | | | Devoirs à la Maison | | |
| | Bon | Suffisant | Insuffisant | Bon | Suffisant | Insuffisant | Bonne | Suffisante | Insuffisante | Bonne | Suffisante | Insuffisante | Bon | Suffisant | Insuffisant |
| 1 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 2 | x | | | X | | | | x | | | x | | | x | |
| 3 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 4 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 5 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 6 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 7 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 8 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 9 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 10 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 11 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 12 | x | | | | x | | x | | | x | | | x | | |
| 13 | | x | | | x | | | x | | | x | | | x | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|---|
| 14 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 15 | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x |
| 16 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 17 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 18 | x | | | | x | | x | | | x | | | x | | |
| 19 | x | | | | x | | x | | | x | | | x | | |
| 20 | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x |
| 21 | | x | | | x | | x | | | x | | | | x | |
| 22 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 23 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 24 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 25 | x | | | X | | | x | | | x | | | x | | |
| 26 | | | | | | x | | | x | | | x | | | x |
| 27 | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x |

ANEXO 2

Planification de cours /Plan de cours



Français – Classe G – 11^{ème} – Année Scolaire: 2013/2014

Unité didactique/thème: Information et Communication- Dossier I-Unité 2 : Séduction/Manipulation

Leçon : n° 62/63

Sommaire : Introduction et motivation à la thématique de l'unité 2, intitulée : Séduction et Manipulation. Dialogue, compréhension et analyse globale de divers documents visuels, audio-visuels allusifs à l'unité.

Date : Vendredi, le 8 novembre 2014

Public visé : Classe G de la 11^{ème} année

Durée des cours : 1 cours de 90'


Tâche finale : Réalisation d'exercices de compréhension globale et détaillée d'une affiche publicitaire en travail de paires et réalisation d'un jeu de rôle illustrant la thématique abordée.

- 120340-

lviii

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|--|----|
| <ul style="list-style-type: none"> Stimuler la capacité d'identifier et de réaliser correctement des exercices selon les informations disponibles, respectant les énoncés proposés. | | | | <p>☞ Les Antonymes allusifs à la séduction</p> | <p>d'exercices de compréhension et production écrite.</p> <p>Jeux de rôle exemplifiant la thématique</p>  <ul style="list-style-type: none"> Débat sur la thématique abordée. Synthèse sur les contenus du cours | <p>Compréhension et Production Écrite</p> <p>(projection)</p> | | 5' |
|--|--|--|--|--|---|---|--|----|

ANEXO 5



FICHE DE COMPRÉHENSION ORALE SUR LES DANGERS DES RÉSEAUX SOCIAUX

CLASSE : 11^{ème} année G

NOMBRE D'ÉLÈVES : 27

Année Scolaire: 2013/2014



<http://insuf-fle.hautetfort.com/media/00/01/22197734.mp3>



Vous allez écouter deux fois un document audio et répondre aux questions suivantes : / 14

1. Le journal est : / 1

- anglo-saxon
- français
- allemand

- turc

2. Combien d'utilisateurs le site ask.fm dénombre-t-il ? / 1

--

3. Le père d'Hannah Smith : / 1

- félicite le site ask.fm

- se plaint du site ask.fm

- encourage le site ask.fm à continuer

--

4. Comment peux-tu définir le site ask.fm avec tes propres mots ? / 2

--

5. Sur le plan mondial, combien d'utilisateurs vont sur le site tous les jours ? / 1

--

6. Cela fonctionne mieux en Suisse qu'en France ? / 1

- vrai

- faux

Justifie ta réponse avec une phrase entendue : / 1

--

7. Comment fonctionne le site ? / 2

--

8. Les messages envoyés peuvent être lus seulement par les amis ? / 1

- vrai _____

- faux _____

Justifie ta réponse avec une phrase entendue / 1

--

9. Quel est l'avantage de ce site pour Younes ? / 2

--



Écoute et complète le texte avec les mots ou expressions qui manquent : / 6

POURQUOI C'EST DANGEREUX?

Parce que -----peuvent déraper. Hannah

Smith avait posé des questions sur ses problèmes de peau. Elle a récolté -----du genre: «Avale de l'eau de javel»,

«Tu es laide, va mourir et tout le monde sera content». Le docteur

Philippe Stephan, pédopsychiatre à l'Hôpital de l'Enfance à Lausanne et spécialiste du cybermobbing-----
----- de ce genre de sites. «C'est comme un groupe sauvage -----». Le mélange entre
l'agressivité et l'impulsivité donne un cocktail explosif, et -----, beaucoup de jeunes -----
----- à la mort»

ANEXO 6



FICHE DE CORRECTION DE LA COMPRÉHENSION ORALE SUR LES DANGERS DES RÉSEAUX SOCIAUX



<http://insuf-fle.hautetfort.com/media/00/01/22197734.mp3>



Vous allez écouter deux fois un document audio et répondre aux questions suivantes : / 14

1. Le journal est : / 1

- anglo-saxon

- français

- allemand

- turc

2. Combien d'utilisateurs le site ask.fm dénombre-t-il ? / 1

-Il y a 70 millions d'utilisateurs

3. Le père d'Hannah Smith : / 1

- félicite le site ask.fm

- se plaint du site ask.fm

- encourage le site ask.fm à continuer

4. Comment peux-tu définir le site ask.fm avec tes propres mots ? / 2

Il s'agit d'un site qui se trouve être aussi un réseau social destiné aux adolescents, sur lequel ils peuvent poser leurs questions, y lire des réponses.

5. Sur le plan mondial, combien d'utilisateurs vont sur le site tous les jours ? / 1

13 millions de jeunes surfent sur le site quotidiennement

6. Cela fonctionne mieux en Suisse qu'en France ? / 1

- vrai

- faux

Justifie ta réponse avec une phrase entendue : / 1

« Pas de chiffres précis pour la Suisse où les débuts semblent plus timides. »

7. Comment fonctionne le site ? / 2

Les personnes communiquent entre elles en posant et en répondant à des questions. Les messages peuvent être émis de manière totalement anonyme.

8. Les messages envoyés peuvent être lus seulement par les amis ? / 1

- vrai

- faux

Justifie ta réponse avec une phrase entendue / 1

Tout le contenu est public.

9. Quel est l'avantage de ce site pour Younes ? / 2

Selon lui, on peut poser des questions qu'on n'aurait pas eu le courage de poser dans la vraie vie



Écoute et complète le texte avec les mots ou expressions qui manquent : / 6

POURQUOI C'EST DANGEREUX?

Parce que les conversations entre ados peuvent déraiper. Hannah

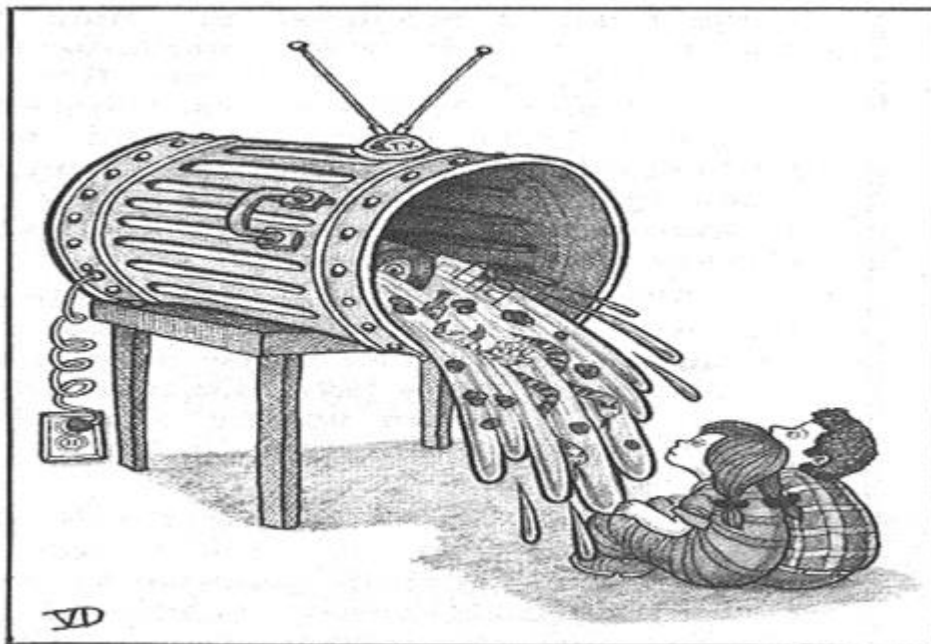
Smith avait posé des questions sur ses problèmes de peau. Elle a récolté de violentes réponses du genre: «Avale de l'eau de javel»,

«Tu es laide, va mourir et tout le monde sera content». Le docteur

Philippe Stephan, pédopsychiatre à l'Hôpital de l'Enfance à Lausanne et spécialiste du cybermobbing, connaît le mécanisme de ce genre de sites. «C'est comme un groupe sauvage sans aucun contrôle. Le mélange entre l'agressivité et l'impulsivité donne un cocktail explosif, et à cause de cela, beaucoup de jeunes sont poussés à la mort»

ANEXO 7

<http://www.musicme.com/#/Sinsemilla/titres/Au-Pays-De-L'illusion-t233044.html>



COMPRÉHENSION GLOBALE

1. Que voyez-vous?
2. Décrivez l'attitude des enfants
3. Quelles sensations transmises par cette image?
4. Pourquoi le choix de ce format?
5. Quel message cette image veut passer?

ANEXO 9
PRODUCTIONS ÉCRITES

Nº 21 Sujet:

Quelles sont les conditions de réussite d'une publicité pour qu'un simple spectateur devienne acheteur ?

Pour une annonce pour obtenir le consommateur à acheter un produit qui doit être bien présenté.

Cela doit attirer l'attention du consommateur, susciter leur intérêt, déclencher le désir pour ce produit, obtenir la mémoire du consommateur et finalement déclencher l'action des consommateurs.

Le client doit finir par acheter parceque il est totalment séduit et manipuler

SUGGESTIONS

✓ « Pour une annonce pour obtenir le consommateur à acheter un produit qui doit être bien présenté »

Pour qu'une annonce publicitaire puisse obliger le consommateur à acheter un produit, il faut que celui-ci, soit bien présenté

✓ « Cela doit attirer l'attention du consommateur, susciter leur intérêt »

L'objet de vente doit attirer l'attention du futur acheteur

✓ « obtenir la mémoire du consommateur et finalement déclencher l'action des consommateurs »

Faire en sorte que le client mémorise ce produit et qu'il finisse par vouloir l'acheter

✓ « parceque il est totalment »

Parce qu'il est totalement

Attention, il y a beaucoup d'erreurs d'expressions, résultat d'une traduction directe du portugais.

Il va falloir revoir les prépositions, les pronoms démonstratifs et les possessifs.

Réécrit ton texte à partir des corrections proposées.

Je te conseille de toujours relire ton texte afin de comprendre si le sens que tu veux lui donner est bien développé.

Cependant, tu as compris quel était le thème du sujet proposé.

Continue, les efforts payent toujours.

La Prof. Sandrine

Nº12 Sujet:

La femme dans la publicité : la femme, une stratégie publicitaire objet de séduction.

Les femmes sont utilisées comme stratégie **qui est pouvoir acheter sur le client**.

Les femmes sont utilisées **dans affiches** publicitaires ou **annonces audio-visuels** comme une forme de séduction, montrant une position **intéressante** et séduisante, se rapprochant ainsi de son acheteur.

L'idée de **l'utilisation** de l'image de la femme dans le monde de la publicité est de travailler la séduction et non que le client se préoccupe **de prix**.

SUGGESTIONS

✓ « **qui est pouvoir acheter sur le client** »

Expression mal formulée: De manipulation sur le client par exemple

✓ « **dans affiches** »

Dans les affiches

✓ « **annonces audio-visuels** »

Attention au genre et au nombre du nom annonces.

Annonces= nom féminin pluriel

✓ « **intéressante** »

Attention l'accent

✓ « **l'utilisation** »

L'utilisation

✓ « **de prix** »

de prix

Reformule et réécrit ton texte à partir des corrections proposées.

Dans l'ensemble c'est un bon travail. N'oublie pas de relire ton travail. Il faut que tes idées soient claires pour la personne qui ira le lire.

C'est bien, continue

La Prof Sandrine

ANEXO 10



GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE- Texte d'opinion

Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

TOTAL D'ÉLÈVES : 27

COMPÉTENCES PRAGMATIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES – 60%

TOTAL: 100% OU NOTE DE 20/20

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|----------|---|-------------|
| 5 | 1. Respecte la consigne. Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. 2. Capacité à exprimer sa pensée. Peut présenter ses idées et donner son opinion. 3. Cohérence et cohésion. Peut relier une série d'éléments courts, simples et différents en discours qui s'enchaînent. | 60 |
| 4 | | 48 |
| 3 | Respecte la consigne mais démontre quelques difficultés à exprimer clairement ses idées et à donner son opinion. Maintient une production cohérente. | 30 |
| 2 | | 24 |
| 1 | Ne répond pas directement au sujet proposé. Démontre de grandes difficultés à décrire ses idées et à donner son opinion | 12 |

COMPÉTENCES LEXICALE/ORTHOGRAPHE LEXICALE -20%

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|----------|---|-------------|
| 5 | 1. Étendue du vocabulaire. Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur le sujet proposé. 2. Maîtrise du vocabulaire. | 20 |

- 120340-

| | | |
|----------|--|-----------|
| | Montre une maîtrise du vocabulaire utilisé pour répondre au thème énoncé. | |
| 4 | | 16 |
| 3 | Possède un vocabulaire très basique mais qui répond au sujet proposé. Montre une maîtrise du vocabulaire mais commet de petites erreurs pour exprimer une idée plus complexe. | 14 |
| 2 | | 8 |
| 1 | Révèle un manqué de vocabulaire pour répondre au thème proposé. Commet des erreurs graves pour exprimer une idée plus élaborée. | 4 |

COMPÉTENCE GRAMATICALE/ORTHOGRAPHE GRAMATICALE – 20%

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|----------------|---|--------------------|
| 5 | 1. Degré d'élaboration des phrases. Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. 2. Choix des temps et des modes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré les influences de la langue maternelle. 3. Morphosyntaxe. Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales. | 20 |
| 4 | | 16 |
| 3 | Maîtrise la structure des phrases simple mais démontre des difficultés dans la structure des phrases plus complexes. Démontre quelques difficultés dans le choix des temps et des modes, fruit des influences de la langue maternelle ainsi qu'une assez bonne maîtrise de l'accord en genre et en nombre. | 14 |
| 2 | | 8 |
| 1 | Révèle de grandes difficultés dans la structure de phrases simples. Commet de grandes erreurs dans le choix des temps et des modes ainsi que dans l'accord en genre et en nombre. | 4 |

ANEXO 11

GRILLE DE CORRECTION QUALITATIVE DE LA PRODUCTION ÉCRITE- Texte d'opinion



Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

TOTAL D'ÉLÈVES : 27

100%

| NOM DE L'ÉLÈVE | Compétence Pragmatique | Compétence Lexicale | Compétence Grammaticale | Résultat |
|----------------|------------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|
| 1 | 55 | 17 | 17 | 79% (Bon) |
| 2 | 40 | 10 | 10 | 60% (Suffisant) |
| 3 | 40 | 10 | 10 | 60% (Suffisant) |
| 4 | 45 | 15 | 15 | 75% (Bon) |
| 5 | 35 | 10 | 10 | 55% (Moyen) |
| 6 | 35 | 10 | 10 | 55% (Moyen) |
| 7 | 40 | 15 | 15 | 60% (Suffisant) |
| 8 | 30 | 8 | 8 | 46% (Insuffisant) |
| 9 | 50 | 15 | 15 | 70% (Bon) |
| 10 | 35 | 10 | 10 | 55% (Moyen) |
| 11 | 40 | 12 | 12 | 64% (Suffisant) |
| 12 | 40 | 15 | 15 | 70% (Bon) |
| 13 | 30 | 10 | 10 | 50% (Moyen) |
| 14 | 40 | 15 | 15 | 70% (Bon) |
| 15 | 30 | 5 | 5 | 40% (Insuffisant) |
| 16 | 30 | 10 | 10 | 50% (Moyen) |
| 17 | 45 | 12 | 12 | 69% (Bon) |
| 18 | 45 | 10 | 10 | 65% (Suffisant) |
| 19 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |
| 20 | 40 | 10 | 10 | 60% (Suffisant) |
| 21 | 30 | 8 | 8 | 46% (Insuffisant) |
| 22 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |
| 23 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |
| 24 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |
| 25 | 45 | 10 | 10 | 65% (Suffisant) |
| 26 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |
| 27 | 50 | 15 | 15 | 80% (Bon) |

ANEXO 12

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE



Dossier II: Science, Technologie et Environnement - Unité 4: Ethique

Ano letivo 2013/2014

11º ano Formação Específica

Manual: enviedefrançais.com

Aulas previstas: 28 aulas de 45 minutos/14 blocos de 90'

Professeure: Sandrina Raminhos

Tâche finale: Création d'un blog que les élèves dynamiseront tout au long de l'unité, en y envoyant leurs articles d'opinion sur la notion de citoyenneté.

| Competências Específicas | Conteúdos | | | Operacionalização das competências | Recursos | Avaliação |
|--|---|---|--|---|----------|-----------|
| | Domínios de referência | Funcionais | Morfossintáticos | | | |
| COMPREENDER: - textos orais e audiovisuais de natureza diversificada; - textos escritos de natureza diversificada; INTERAGIR: | SCIENCE, TECHNOLOGIE ET ENVIRONNEMENT Éthique: | Séquence Argumentative : -Synonymie | -Discours direct /discours indirect -Le passé-simple. | Seleção de indícios visuais Compreensão global, seletiva e pormenorizada Identificação de indícios culturais Identificação de informação implícita | Manual | |

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ

- 120340-

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| <p>- situações de comunicação de natureza diversificada;</p> <p>PRODUZIR:</p> <p>- textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação social</p> <p>- textos escritos correspondendo a situações específicas de comunicação social;</p> <p>ADQUIRIR:</p> <p>- hábitos de pesquisa autónoma recorrendo aos media e às TIC;</p> <p>UTILIZAR:</p> <p>- estratégias de organização do processo de aprendizagem e de superação autónoma de dificuldades;</p> <p>PARTICIPAR:</p> <p>- no contexto social da escola de forma responsável e colaborativa (formação para a cidadania)</p> | <p>-Le développement technologique et l'éthique.</p> <p>-L'euthanasie.</p> <p>- La bioéthique.</p> <p>-Le clonage.</p> <p>-Les manipulations génétiques.</p> | <p>-Polysémie</p> <p>-Préfixation</p> <p>-Suffixation</p> <p>-Verbes et Expression d'opinion</p> <p>-Registre de Langue.</p> | <p>-L'expression de la condition.</p> <p>-L'expression de la restriction.</p> | <p>Identificação de sequências discursivas</p> <p>Identificação de regularidades discursivas e linguísticas</p> <p>Identificação de registos de língua</p> <p>Atividades de manipulação textual (suporte: informático, vídeo, papel)</p> <p>Aplicação de estruturas linguísticas e discursivas</p> <p>Leitura expressiva</p> <p>Participação em interações escritas (cartas/correio eletrónico, <i>chats</i>)</p> <p>Completamento, ordenação e reformulação de sequências</p> <p>Resumo em LE</p> <p>Tradução em LM</p> <p>Síntese em LE</p> <p>Pesquisa multimédia</p> <p>Reflexão metacognitiva</p> | <p>Fichas formativas</p> <p>Telejornais, noticiários, reportagens,</p> <p>Documentários, entrevistas, debates,</p> <p>Comunicações científicas, anúncios</p> <p>Publicitários, variedades</p> <p>(canções, <i>clips</i>),</p> <p>filmes, sequências</p> <p>fílmicas, <i>faits divers</i>, biografias,</p> | <p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Formadora</p> <p>Sumativa</p> <p>Observação</p> |
|--|--|--|---|--|---|--|

ANEXO 14



**QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS
INSPIRENT CETTE IMAGE?**

Donnez 2 exemples possibles.

THÈMES POSSIBLES

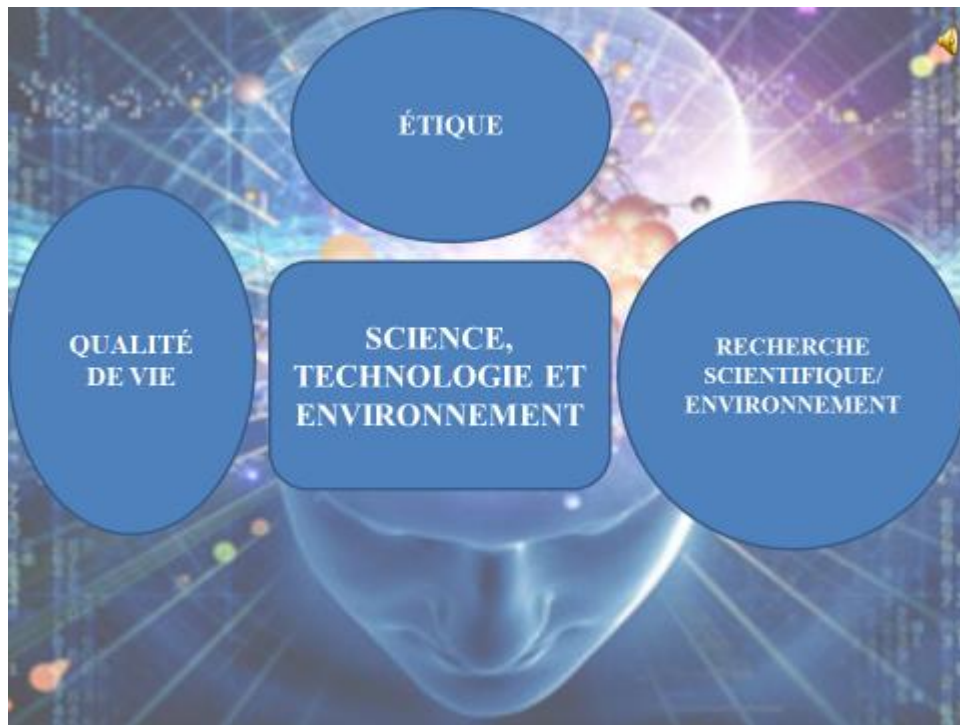
- **TECHNIQUES ET PROCESSUS
SCIENTIFIQUES**
- **ENVIRONNEMENT**
- **MILIEU**



- **QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS INSPIRE CETTE IMAGE?**
- **Donnez 2 exemples possibles**

THÈMES POSSIBLES

- **ÉTUDES ET EXPÉRIENCES SCIENTIFIQUES**
- **NOUVELLES TECHNIQUES**
- **AVANCÉES TECHNOLOGIQUES**



ANEXO 15



FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

LES TEMPS VERBAUX-EXPRESSION DE LA CONDITION

Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

NOM DE L'ÉLÈVE :



I. Identifie les temps verbaux ci-dessous, et organise-les dans le tableau (a).

| | | |
|----------------------|----------------------|--------------------|
| Je préserve | il serait | Vous respecteriez |
| | Vous étiez | |
| | Tu préserveras | |
| | | Vous respecterez |
| | Elle avait détruit | |
| Nous aurions détruit | | |
| Nous aurions été | | |
| | Nous avions préservé | |
| Nous détruirions | | |
| | | Tu aurais respecté |

➤ Tableau (a) :

| | | |
|----------------------|--------------------|------------------|
| PRÉSENT | IMPARFAIT | FUTUR |
| CONDITIONNEL PRÉSENT | CONDITIONNEL PASSÉ | PLUS-QUE-PARFAIT |



II. Complète les phrases suivantes en conjuguant correctement les temps verbaux des verbes entre parenthèses.

1. Quand nous **respectons** les autres, nous nous _____ (respecter) à nous-mêmes.
2. Lorsque tu **préserveras** la nature, les personnes _____ (vivre) en parfaite harmonie avec la planète.
3. Quand j'**étais** petite, je ne _____ (vouloir) pas voir les enfants malades à la télévision.
4. Quand tout le monde **participera** à la construction de la paix, nous _____ (sortir) tous gagnants.





III.

Complète les phrases suivantes, respectant l'expression de la condition.

1. Si tu **protèges** ta planète, tu _____ (être) un bon citoyen.
2. Si les personnes **se respectaient** les unes aux autres, il n'y _____ (avoir) pas autant de guerres.
3. Si l'être humain **n'était pas** aussi avare, tout le monde _____ (vivre) mieux.
4. Si j'**avais fait** plus attention à toi, tu ne _____ (être tombé) de cet arbre.
5. Si nous **avions** plus **communiqué**, il _____ (ne pas avoir) de malentendu.


ANEXO 18

FICHE DE COMPRÉHENSION DE LECTURE-PRODUCTION ECRITE

Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

TOTAL D'ÉLÈVES : 27



| TITRE | SUJET | PERSONNAGES | DE QUELLE DÉCISION PARLE LE TEXTE | PREMIÈRE RÉACTION DE LA MÈRE | RÉACTION FINALE |
|-------|-------|-------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------------|
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

ANEXO 20

CORRECTION DE LA FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE



LES TEMPS VERBAUX-EXPRESSION DE LA CONDITION



Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014



I. Identifie les temps verbaux ci-dessous, et organise-les dans le tableau (a).

Je préserve

il serait

Vous étiez

Elle avait détruit

Nous aurions été

Nous avions préservé

Nous détruirions

Tu aurais respecté

Vous respecterez

Vous respecteriez

Nous aurions détruit

Tu préserveras

➤ Tableau (a) :

| PRÉSENT | IMPARFAIT | FUTUR |
|--|--|--|
| Je préserve | Vous étiez | Tu préserveras Vous respecterez |
| CONDITIONNEL PRÉSENT | CONDITIONNEL PASSÉ | PLUS-QUE-PARFAIT |
| Vous respecteriez il serait Nous détruirions | Nous aurions détruit Nous aurions été Tu aurais respecté | Nous avions préservé Elle avait détruit |



II.

Complète les phrases suivantes en conjuguant correctement les verbes entre parenthèses.

5. Quand nous respectons les autres, nous nous **respectons** à nous-mêmes.
6. Lorsque tu préserveras la nature, les personnes **vivront** en parfaite harmonie avec la planète.
7. Quand j'étais petite, je ne **voulais** pas voir les enfants malades à la télévision.
8. Quand tout le monde participera à la construction de la paix, nous **sortirons** tous gagnants.



III.

Complète les phrases suivantes, respectant l'expression de la condition.

6. Si tu **protèges** ta planète, tu **seras** un bon citoyen.
7. Si les personnes **se respectaient** les unes aux autres, il n'y **aurait** pas autant de guerres.
8. Si l'être humain n'**était** pas aussi avare, tout le monde **vivrait** mieux.
9. Si j'**avais fait** plus attention à toi, tu **ne serais pas tombé** de cet arbre.

ANEXO 23

FICHE DE COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ECRITE



LE CLONAGE

Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014



Lis attentivement le texte “*Les nouvelles frontières de la bioéthique-Doit-on manipuler le vivant?* et remplis le tableau en respectant les indications ci-dessous:

| PARTIE DU TEXTE | MOTS CLÉS | IDÉES ESSENTIELLES |
|-----------------|-----------|--------------------|
| Titre /image | | |
| Paragraphe 1 | | |
| Paragraphe 2 | | |
| Paragraphe 3/4 | | |
| Paragraphe 5 | | |
| Paragraphe 6 | | |
| Paragraphe 7 | | |

ANEXO 24

FICHE DE CORRECTION DE LA COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ÉCRITE



LE CLONAGE



Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014



Lis attentivement le texte “Les nouvelles frontières de la bioéthique-Doit-on manipuler le vivant? et remplis le tableau en respectant les indications ci-dessous:

| PARTIE DU TEXTE | MOTS CLÉS | IDÉES ESSENTIELLES |
|-----------------|--|--|
| Titre /image | | Cette image est sur la bioéthique . A mon avis, la bioéthique est très utile pour la médecine , parce qu’elle aide à améliorer les recherches |
| Paragraphe 1 | | |
| Paragraphe 2 | | |
| Paragraphe ¾ | Clonage reproductif; clonage thérapeutique; clonage humain ; médicales | L’idée exposée dans ce paragraphe est l’opinion de 2 pays différents (EUA et Grande-Bretagne), sur les différents types de clonage : la Grande-Bretagne rejette le clonage reproductif et la thérapeutique. Les EUA interdisent le clonage humain et accepte le clonage à des fins médicaux. |
| Paragraphe 5 | Israël; Souches embryonnaires; clonage; cellules cardiaques humaines; | En Israël, le gouvernement juge bénéfique la recherche sur les cellules souches embryonnaires à des fins médicales. |
| Paragraphe 6 | - clonage thérapeutique - cellules humaines | Ce paragraphe développe le thème des avantages du clonage thérapeutique. |

| | | |
|---------------------|------------------------|--|
| | - cellules médicaments | Les idées exposées dans ce paragraphe sont: pour prevenir maladies graves (causées pour la division et une differentiation cellulaire anormale) les scientifiques produit different types de cellules humaines – les cellules “ medicaments ”. |
| Paragraphe 7 | | Les chercheurs sont contre le clonage. “Rien peut justifier le clonage”. Le clonage posent problemes moraux. |

ATTENTION AUX ACCENTS :

- ✓ « bioethique »
- ✓ « medicine »
- ✓ « theme »
- ✓ « prevenir »
- ✓ « differentiation »
- ✓ « different »
- ✓ « medicaments »
- ✓ « problemes »

ATTENTION AUX ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE

- ✓ « Le clonage posent problemes moraux »

Le clonage= nom masculin singulier sujet du verbe poser qui doit aussi s’accorder correctement en genre et en nombre: pose.

ANEXO 27

PRODUCTIONS ÉCRITES

Nº4 11ºG

Question 10 – Penses-tu que la vie serait meilleur si l'on savait ce que l'on allait devenir avant la naissance?

Je pense que si nous savions ce que l'on allait devenir avant la naissance, la vie n'avait/**n'aurait** pas la même grâce/**le même sens ou la même saveur**. Pourquoi ? Si nous savions qui/**que** nous allons/**allions**, par exemple, travailler dans une **e** entreprise, nous/**n'irions jamais/** jamais allions nous **souche dans l'école ou les études**.

La vie a grâce parce que nous jamais savons ce que va arriver dans la heure suivante ou le jour suivante. **La vie est plus intéressante parce que nous ne savons jamais ce qu'il va nous arriver le lendemain**. Tout ce que nous voyons maintenant, nous **le** voyons peut-être pour la dernière fois.

- ✓ Revoir la construction de l'expression de la condition, et les respectifs temps verbaux
- ✓ Revoir les prépositions et les pronoms relatifs
- ✓ Revoir les déterminants, son genre
- ✓ Attention à la traduction directe des expressions « *La vie a grâce* »
- ✓ N'oublie pas d'effectuer une dernière relecture après avoir réécrit ton texte

A partir des corrections suggérées.

Dans l'ensemble tu as compris ce qui t'est demandé dans l'énoncé du sujet.

Continue !

Bon travail, la Prof. Sandrine

10. Lis attentivement la question et réponds-y en donnant deux arguments par réponses:
Penses-tu que la vie serait meilleure si l'on savait ce que l'on allait devenir avant la naissance?

Non, parce qu'ainsi nous ne **vivriions** pas naturellement, ou bien, nous étions/**serions** toujours dépendants/**dépendants** (de le) **du** jour suivant, et tout le monde saurait aussi quand irait être/ **serait** le dernier jour de notre vie.

11ºG- Nº17

- ✓ **Élabore une réponse plus complète.**
- ✓ **Attention à la structure des Phrases.**
- ✓ **Commence ton raisonnement choisissant une de ces expressions**

Ex :

Je pense que...

Je crois que...

J'estime que...

A mon avis...

D'après moi...ou Selon moi...

J'ai le sentiment que...

J'ai l'impression que...

- ✓ **Attention à l'accord du temps verbal.**
- ✓ **N'oublie pas de relire ton texte à la fin**

Je sais que tu vas y arriver !

Bon travail, la Prof. Sandrine

ANEXO 28

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE- Texte d'opinion



Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

TOTAL D'ÉLÈVES : 27

COMPÉTENCES PRAGMATIQUES ET SOCIOLINGUISTIQUES – 60%

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|---------|---|-------------|
| 5 | 1. Respecte la consigne. Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. 2. Capacité à exprimer sa pensée. Peut présenter ses idées et donner son opinion. 3. Cohérence et cohésion. Peut relier une série d'éléments courts, simples et différents en discours qui s'enchaînent. | 60 |
| 4 | | 48 |
| 3 | Respecte la consigne mais démontre quelques difficultés à exprimer clairement ses idées et à donner son opinion. Maintient une production cohérente. | 30 |
| 2 | | 24 |
| 1 | Ne répond pas directement au sujet proposé. Démontre de grandes difficultés à décrire ses idées et à donner son opinion | 12 |

COMPÉTENCES LEXICALE/ORTHOGRAPHE LEXICALE -20%

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|----------------|--|--------------------|
| 5 | 1. Étendue du vocabulaire. Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur le sujet proposé. 2. Maîtrise du vocabulaire. Montre une maîtrise du vocabulaire utilisé pour répondre au thème énoncé. | 20 |
| 4 | | 16 |
| 3 | Possède un vocabulaire très basique mais qui répond au sujet proposé. Montre une maîtrise du vocabulaire mais commet de petites erreurs pour exprimer une idée plus complexe. | 14 |
| 2 | | 8 |
| 1 | Révèle un manqué de vocabulaire pour répondre au thème proposé. Commet des erreurs graves pour exprimer une idée plus élaborée. | 4 |

COMPÉTENCE GRAMATICALE/ORTHOGRAPHE GRAMATICALE – 20%

| NIVEAUX | CRITÈRE DU NIVEAU DE PERFORMANCE | PONCTUATION |
|----------------|--|--------------------|
| 5 | 1. Degré d'élaboration des phrases. Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. 2. Choix des temps et des modes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré les | 20 |

- 120340-

| | | |
|----------|--|-----------|
| | influences de la langue maternelle. 3. Morphosyntaxe. Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales. | |
| 4 | | 16 |
| 3 | Maîtrise la structure des phrases simple mais démontre des difficultés dans la structure des phrases plus complexes. Démontre quelques difficultés dans le choix des temps et des modes, fruit des influences de la langue maternelle ainsi qu'une assez bonne maîtrise de l'accord en genre et en nombre. | 14 |
| 2 | | 8 |
| 1 | Révèle de grandes difficultés dans la structure de phrases simples. Commet de grandes erreurs dans le choix des temps et des modes ainsi que dans l'accord en genre et en nombre. | 4 |

TOTAL: 100% OU 20%

ANEXO 29

GRILLE DE CORRECTION QUALITATIVE DE LA PRODUCTION ÉCRITE- Texte d'opinion



Français – Classe G - 11^{ème} année - Année Scolaire: 2013/2014

TOTAL D'ÉLÈVES : 27

100%

| NOM DE L'ÉLÈVE | Compétence Pragmatique | Compétence Lexicale | Compétence Grammaticale | Résultat |
|----------------|------------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| 1 | 55 | 18 | 18 | 91%(Très Bon) |
| 2 | 40 | 10 | 10 | 60%(Suffisant) |
| 3 | 40 | 10 | 10 | 60%(Suffisant) |
| 4 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 5 | 35 | 10 | 10 | 55%(Moyen) |
| 6 | 35 | 10 | 10 | 55%(Moyen) |
| 7 | 40 | 15 | 15 | 70%(Bon) |
| 8 | 30 | 10 | 10 | 50%(Moyen) |
| 9 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 10 | 30 | 10 | 10 | 50%(Moyen) |
| 11 | 40 | 15 | 12 | 67%(Suffisant) |
| 12 | 40 | 15 | 15 | 70%(Bon) |
| 13 | 35 | 10 | 10 | 55%(Moyen) |
| 14 | 40 | 15 | 15 | 70%(Bon) |
| 15 | 35 | 10 | 10 | 55%(Moyen) |
| 16 | 30 | 10 | 10 | 60%(Suffisant) |
| 17 | 45 | 15 | 12 | 72%(Bon) |
| 18 | 45 | 10 | 10 | 65%(Suffisant) |
| 19 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 20 | 40 | 10 | 10 | 60%(Suffisant) |
| 21 | 30 | 10 | 10 | 50%(Moyen) |
| 22 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 23 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 24 | 50 | 15 | 15 | 80%(Bon) |
| 25 | 50 | 10 | 10 | 70%(Bon) |
| 26 | 55 | 15 | 15 | 85%(Bon) |
| 27 | 55 | 15 | 15 | 85%(Bon) |

ANEXO 31

FICHE DE COMPRÉHENSION ORALE ET PRODUCTION ÉCRITE SUR LA
MANIPULATION GÉNÉTIQUE



CLASSE : 11^{ème} année G

NOMBRE D'ÉLÈVES : 27

Année Scolaire: 2013/2014

ÇA ME FOUT LA FROUSSE

Lynda Lemay



***Vous allez écouter deux fois cette chanson et répondre aux questions
suivantes : / 14***

1. Qui parle ? : / 1

2. Quel est le thème principal de la chanson? / 1

3. Quels sont les avantages de la manipulation génétique : / 1

4. Quels sont les dangers de ces prétendues avantages ? / 2

5. La chanteuse met en relief, dans le refrain, une réelle préoccupation. De quoi s'agit-il?
/ 1

6. Que signifie l'expression « ça me fout la frousse »? / 1

- Ça me perturbe ☐
- Ça me donne du courage ☐
- Ça ne m'intéresse pas ☐
- Ça me fait peur ☐

7. Dans quel registre s'inscrit cette expression? / 2

- soigner ☐
- familier ☐

8. De quel dilemme parle la chanteuse lorsqu'elle pose la question suivante? : / 1

*« Est-ce que l'évolution
Fera plus de mal que de bon
En tuant les ailes
De ceux qui s'envoleraient
Dans un mystère parfait
Et naturel »*

9. De qui et de quoi parle Lynda Lemay dans la dernière partie de sa chanson ? / 2

*« Si les dieux de la recherche
Contrôlent un jour les crèches
Mieux que l'éternel
Même si l'idée est douce
Même si l'idée est belle
Ca me fout la frousse »*

10. Lis attentivement la question et réponds-y en donnant deux arguments par réponses :

Penses-tu que la vie serait meilleure si l'on savait ce que l'on allait devenir avant la naissance ?

ANEXO 32

FICHE DE CORRECTION DE LA COMPRÉHENSION ORALE ET PRODUCTION
ÉCRITE SUR LA MANIPULATION GÉNÉTIQUE



CLASSE : 11^{ème} année G

NOMBRE D'ÉLÈVES : 27

Année Scolaire: 2013/2014

ÇA ME FOUT LA FROUSSE

Lynda Lemay



Vous allez écouter deux fois cette chanson et répondre aux questions suivantes :

/ 14

1. Qui parle ? : / 1

-La chanteuse Lynda Lemay

2. Quel est le thème principal de la chanson? / 1

- La manipulation génétique

3. Quels sont les avantages de la manipulation génétique : / 1

-Tout prévoir de notre avenir

-Tout savoir de nos gènes

-Contrôler tout notre corps, que ce soit à l'extérieur comme à l'intérieur

4. Quels sont les dangers de ces prétendus avantages ? / 2

-Un monde neutre sans personnalité individuelle.

-Un monde sans une réelle identité.

-Un monde contrôlé même avant notre naissance

5. La chanteuse met en relief, dans le refrain, une réelle préoccupation. De quoi s'agit-il?

/ 1

-La chanteuse craint que les gens n'aient plus de liberté de vivre leurs propres expériences, par eux-mêmes mais que tous vivent les mêmes choses et qu'ils finissent par ne plus se respecter et « *se marcher dessus* »

6. Que signifie l'expression « *ça me fout la frousse* »? / 1

- Ça me perturbe ☐

- Ça me donne du courage ☐

- Ça ne m'intéresse pas ☐

- Ça me fait peur ☒

7. Dans quel registre s'inscrit cette expression? / 2

-soigner ☐

-familier ☒

8. De quel dilemme parle la chanteuse lorsqu'elle pose la question suivante? : / 1

« *Est-ce que l'évolution*
Fera plus de mal que de bon
En tuant les ailes
De ceux qui s'envoleraient
Dans un mystère parfait
Et naturel »

-Le dilemme soulevé par la chanteuse met en relief le fait de savoir, si l'évolution signifie meilleure qualité de vie que si l'on arrive à évoluer dans un monde où tout n'est pas annoncé ou contrôlé.

9. De qui parle Lynda Lemay dans la dernière partie de sa chanson ? / 2

« Si les **dieux de la recherche**
Contrôlent un jour les crèches
Mieux que l'éternel
Même si l'idée est douce
Même si l'idée est belle
Ca m'fout la frousse »

10. Lis attentivement la question et réponds-y en donnant deux arguments par réponses :

Penses-tu que la vie serait meilleure si l'on savait ce que l'on allait devenir avant la naissance ?

LETTRE D'AMOUR

Mon/Ma-----

- **Petit cœur**
- **Amour**
- **Chéri(e)**
- **Ange**

Je pense à toi quand-----

- **Je me réveille**
- **Le soleil brille**
- **Je m'ennuie**
- **Je mange du chocolat**

Et je me sens-----

- **Malade**
- **Heureux (euse)**
- **Malheureux (euse)**

J'ai envie-----

- **Sauter de joie**
- **T'embrasser**
- **Chanter**

----- me dit/me disent

- **Ton sourire**
- **Tes amis**
- **Les gens**

- **Que tu penses à moi**
- **Que m'aimes encore**

Tu es-----

- **La lumière de mes yeux**
- **Mon ciel**
- **Une caresse éternelle**

J'espère-----

- **T'embrasser bientôt**
- **Entendre encore la voix qui me dit « je t'aime »**
- **Que tu me fasses la paix**

**Ton Bien Aimé/
Ta Bien Aimée**

ANEXO 38



| | | |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|
| une Française | une Américaine | une Africaine |
| une Anglaise | une Saoudienne | une Brésilienne |
| une Japonaise | une femme d'affaires | une femme de ménage |
| une femme au foyer | une mère de famille | une secrétaire |
| une sportive de haut niveau | une actrice | une femme politique |

ANEXO 40

| | |
|--|---|
|  | <p align="center">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO ANDRÉ Escola Secundária de Santo André - sede Teste Sumativo nº3-11ºAno – Francês (Formação Específica) - Professora Sandrina Raminhos 2013/2014</p> |
|--|---|

Partie A

1. **Observez** les documents 1 et 2 ci-dessous.

| Document 1 | Document 2 |
|---|--|
|  <p>Le premier bénévole de la Croix-Rouge est son fondateur, Henry Dunant, lorsqu'il organise les secours aux blessés de Solferino en 1859, avec le concours de la population locale. Pour créer la Croix-Rouge, en 1863, quatre autres hommes se joignent à lui, au sein du Comité des Cinq. En 2009, le Mouvement International compte 97 millions de bénévoles, dont 50 000 en France.</p> <p align="right">http://www.croix-rouge.fr/(consulté en décembre 2010)</p> | <p><i>La solitude chez les plus âgés</i></p> <p>Il y a des personnes âgées en France qui n'ont parlé à personne depuis plus d'une semaine.</p>  <p align="right">http://www.lefigaro.fr/(consulté en juillet 2013)</p> |

*18e journée nationale de prévention du
suicide*



En France, 10 500 personnes mettent chaque année fin à leur jour (selon les derniers chiffres, qui datent de 2010),

www.lemonde.fr (consulté en février 2014)

Créer des équipes citoyennes.



Le rapport remis au gouvernement affirme une volonté forte : celle de « promouvoir l'émergence d'un regroupement de citoyens désireux de lutter contre l'isolement des personnes âgées », explique Paul Charvet. Des citoyens qui seraient formés à l'accompagnement auprès des seniors.

<http://www.secours-catholique.org/> (consulté en juillet 2013)



Pour répondre aux questions 1.1. et 1.2., écrivez, sur votre feuille d'épreuve, le numéro de chaque document suivi du seul alinéa qui lui correspond.

Attention! Dans chaque question (1.1. et 1.2.), il y a trois alinéas en trop.

1.1. Associez chaque document à son public-cible, en choisissant parmi les alinéas suivants.

- (A) les parents
- (B) les chercheurs
- (C) les malades en général

- 120340-

- (D) les enfants
- (E) aux associations

1.2. Associez chaque document à **la série de mots** les plus adéquats pour en parler, en choisissant parmi les alinéas suivants.

- (A) humanitaire – soigner – attention – transporter-
- (B) institution – développer – fonder – aide-
- (C) malades – traitements – technologies – nature-
- (D) écouter – secourir – soutien – solitude-
- (E) jeunes – amuser – divertissements – appuyer-

2. Complétez chacune des phrases ci-dessous, en choisissant le mot (ou l'expression) adéquat (e) pour chaque espace.

Sur votre feuille d'épreuve, écrivez seulement les numéros et les alinéas.

2.1. Les associations de bénévoles sont de plus en plus nombreuses, _____, les hommes se sentent plus citoyens, c'est-à-dire plus solidaires.

- (A) mais
- (B) encore que
- (C) car
- (D) cependant

2.2. De nos jours, de _____ de gens se sentent concernés par le bénévolat

- (A) beaucoup de
- (B) très
- (C) certains
- (D) plus en plus

2.3. Il faut être capable d'aimer et d'aider les autres _____ chacun d'entre nous se sente pleinement réalisés.

- (A) sans
- (B) très
- (C) afin que
- (D) plus

2.4. S'il y avait plus de personnes dédiées aux autres, il y _____ Plus des personnes avec le sourire aux lèvres.

- (A) aura
- (B) aurait
- (C) a été
- (D) avait été



2. Lisez le texte suivant.

bénévole à SOS Amitié : «Ce que les gens demandent, c'est d'être entendus»

MICHÈLE, BÉNÉVOLE À SOS AMITIÉ:

A l'époque où elle était assistante de direction, Michèle avaient souvent des représentants de commerce au téléphone. A toi, on peut se confier, lui glissaient-ils à l'oreille, tu ne diras rien, tu es notre SOS-Amitié. La retraite venue, courir au parc derrière les petits-enfants ne donnant pas totalement sens à sa vie, Michèle a postulé pour de bon à SOS-Amitié. Voilà sept ans qu'elle écoute une demi-journée par semaine, et une nuit par mois, « la panoplie de toutes les souffrances humaines ».

« CE N'EST PAS UNE THÉRAPIE »

« Ce que les gens demandent, c'est être entendus, ils savent bien qu'on ne fera rien. Simplement, on accueille et reconnaît cette souffrance ».

Il lui faut se garder de donner des conseils, n'orienter en rien le propos, « *ce n'est pas une thérapie !* ». Mais « *en verbalisant les choses, les gens s'aident eux-mêmes, ils entrevoient les possibilités d'agir, ou réalisent l'absurdité de leurs intentions.* » En fin de conversation, il leur arrive souvent de remercier pour tous les bons conseils reçus alors qu'ils ont quasiment été les seuls à parler.

DES BÉNÉVOLES SOLIDES PSYCHOLOGIQUEMENT

Pour supporter ce fardeau de détresses, les bénévoles sont soigneusement sélectionnés sur leur solidité psychologique, formés (durant trois ou quatre mois), épaulés (par des parrains), écoutés et conseillés (groupe de parole avec un psychologue tous les mois)... Ils apprennent l'art délicat d'entendre sans faire leur l'émotion de l'autre. L'écoute, comme le précise la charte maison, doit être neutre, bienveillante, et surtout totalement anonyme, ce qui a le don de délibérer la parole.

« JAMAIS AGACÉE »

A SOS-Amitié, personne ne prétend sauver le monde, assure Michèle. « *Quelqu'un appelle, se dit complètement angoissé, et vingt minutes plus tard, sa voix est apaisée. C'est déjà ça...* ». Même si la personne rappelle le lendemain. Ce monde de la prévention du suicide, comprend-on, est celui des petites victoires précieuses. Du soulagement plutôt que de la guérison.

Il faut sacrément aimer l'homme pour s'investir tant dans une tâche si ingrate ! Elle s'en défend, fait la modeste, l'intéressée. « *C'est un enrichissement d'entendre ces personnes désemparées. Une ouverture à l'autre. On se rend compte de son bonheur à soi. On apprend aussi à être moins directif avec ses enfants et petits-enfants* ». Elle a appris qu'écouter aidait parfois davantage que donner des conseils.

www.lemonde.fr (consulté en février 2014)

- 120340-

3.1. Choisissez les fins de phrase adéquates aux informations transmises par le texte. Sur votre feuille d'épreuve, écrivez le numéro suivi de l'alinéa qui lui correspond.

3.1.1. Michèle, devenue retraitée, s'est sentie pleinement épanouie, lorsqu'elle a peu ...

- (A) se dédier à ses petits enfants.
- (B) sortir avec ses amies.
- (C) être à l'écoute des plus nécessiteux.
- (D) enfin voyager.

3.1.2. Celle-ci, affirme que ce que les gens attendent d'elle c'est...

- (A) une solution miracle à leurs problèmes.
- (B) une oreille attentive, à l'écoute.
- (C) qu'elle s'occupe d'eux et qu'elle les héberge.
- (D) qu'elle soit en permanence chez eux.

3.1.3. Cependant, il faut que les bénévoles soient...

- (A) fragiles et sensibles psychologiquement.
- (B) choisis minucieusement et puis formés.
- (C) majeurs.
- (D) des personnes à la retraite.

3.1.4. Finalement, Michèle a conscience que ce n'est pas toujours facile pour elle conforter les autres mais en contrepartie elle se sent...

- (A) s'aider à elle-même.
- (B) aider sa famille.
- (C) gagner de l'argent.
- (D) découvrir à un autre monde.

3.2. Associez chaque début de phrase de la colonne **1** à la fin de la phrase de la colonne **2** afin de reconstituer des phrases adéquates aux informations transmises par le texte. Sur votre feuille d'épreuve, écrivez **l'alinéa** de chaque début de phrase suivi du **numéro** de la fin de la phrase qui lui correspond.

| COLONNE 1 | COLONNE 2 |
|---|--|
| (a) SOS-Amitié est une fédération dédiée à | (1) être impartiale dans son écoute. |
| (b) Elle a comme objectif | (2) reconforte plus que raisonner. |
| (c) Lorsque Michèle est devenue bénévole, elle a dû | (3) l'écoute des personnes en désespoir. |
| (d) Le suicide est un phénomène qui affecte- | (4) tout abandonner. |
| | (5) de plus en plus de personnes. |

- 120340-

| | |
|---------------------|--|
| (e) Savoir écouter- | <p>(6) à la recherché d'emplois.</p> <p>(7) proportionner un moment de partage des différentes douleurs.</p> <p>(8) les plus âgés.</p> |
|---------------------|--|

3.3. Complétez les phrases suivantes avec des mots ou expressions du texte. Sur votre feuille d'épreuve, écrivez chaque **alinéa** suivi du **mot** (ou de l'expression) adéquat(e).

Michèle ne s'est pas contentée de ____ **a**) ____ après ses petits enfant, une fois à la retraite. Elle s'est sentie plus complète ____ **b**) ____, des gens en détresse. Ce que ces personnes ____ **c**) ____ c'est seulement de l'attention. Il faut réellement ____ **d**) ____ les autres, pour donner autant de soi. Cependant, c'est un ____ **e**) ____ que de savoir, que notre dévouement puisse aider ____ **f**) ____ que de donner son opinion personnelle.



Partie B

4. Lisez attentivement le texte suivant.

Vous êtes professeur et vous voulez alerter vos élèves sur ce phénomène qui contamine la planète. **Faites un résumé** du contenu du texte avec vos propres mots (**25 mots environ**), en mentionnant:

- le thème;
- causes de phénomène (indiquer au moins deux causes).
- mesures proposées afin d'améliorer cette situation (indiquer au moins deux).
- Conclusion de ce texte.

Réduire le gaspillage alimentaire pour lutter contre la famine

"Dans les pays développés, le gaspillage est surtout lié aux préférences des consommateurs tandis que dans les pays moins développés il est plutôt dû aux infrastructures et à la technologie inadéquates ainsi qu'à l'éducation insuffisante notamment parmi les agriculteurs", a indiqué M. Tanic à l'AFP.

Selon lui, les mesures pour lutter contre ce phénomène doivent s'adresser à chaque catégorie de pays et peuvent viser une amélioration des capacités de stockage de la nourriture, des investissements accrus dans les infrastructures rurales ou encore des campagnes de sensibilisation des consommateurs concernant l'énorme coût du gaspillage.

"Les Etats seuls ne peuvent pas résoudre ce problème, c'est pourquoi les ONG aussi doivent œuvrer pour réduire les pertes alimentaires", a déclaré lors d'une table ronde Friedrich Wacker, un responsable du ministère allemand de l'Agriculture, soulignant le caractère "non éthique" de ce phénomène.

www.olympiadesdephysiquefrance.org (adapté)

Partie C



5. Le Secours Catholique, est une association à but non lucratif, créée en 1946, ayant pour mission la lutte contre toutes formes de pauvreté et d'exclusion.

5.1. Vous vous appelez Jean et vous aimeriez faire partie de cette association en tant que bénévole.

Rédigez un courriel (40 mots environ) au responsable du département bénévolat, en indiquant:

– votre intention d'engagement;

– le pourquoi de votre choix.

Attention! Signez votre courriel «Jean».

5.2. Vous voulez participer à la conférence-débat, organisée par la chaîne de télévision *France 24*, à propos du thème «Euthanasie-Pour ou Contre».

Attention! Signez votre article «Jean».



cxi

- 120340-

ANEXO 43

